

Barberi, Alessandro [Hrsg.]; Berger, Christian [Hrsg.]; Berger, Jennifer [Hrsg.]; Krucsay, Susanne [Hrsg.]; Rosenstingl, Herbert [Hrsg.]; Swertz, Christian [Hrsg.]

MEDIENIMPULSE. Beiträge zur Medienpädagogik 2009–2011

Wien : Braumüller 2012, 428 S.



Quellenangabe/ Reference:

Barberi, Alessandro [Hrsg.]; Berger, Christian [Hrsg.]; Berger, Jennifer [Hrsg.]; Krucsay, Susanne [Hrsg.]; Rosenstingl, Herbert [Hrsg.]; Swertz, Christian [Hrsg.]: MEDIENIMPULSE. Beiträge zur Medienpädagogik 2009–2011. Wien : Braumüller 2012, 428 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-159774 - DOI: 10.25656/01:15977

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-159774>

<https://doi.org/10.25656/01:15977>

Nutzungsbedingungen

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgegeben von
Alessandro Barberi
Christian Berger
Jennifer Berger
Susanne Krucsay
Herbert Rosenstingl
Christian Swertz

medien impulse

2009–2011

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

BRAUMÜLLER



Impressum

Alessandro Barberi/Christian Berger/Jennifer Berger
Susanne Krucsay/Herbert Rosenstingl
Christian Swertz (Hg.):

MEDIENIMPULSE

**Beiträge zur Medienpädagogik
2009–2011**

Inhalt

Vorwort. 9

Einleitung. 11

Ausgabe 1/2009: Standards in der Medienbildung

Ulf-Daniel Ehlers

Bildungs(relevante) Standards für das Lernen mit Neuen Medien 20

Stefan Iske/Norbert Meder

Qualitätssicherung von Online-Kursen in E-Learning-Portalen.

Eine theoretische Betrachtung mit empirischer Testung am Beispiel des „ELAN“-Projekts 36

Per Bergamin/Christian Filk

„Open Educational Resources“ (OER) – ein medienpädagogischer Bildungsstandard
im Zeitalter des Web 2.0? Zur diskursiven Verortung eines emergierenden Paradigmas 46

Susanne Krucsay

Digital Literacy – ein Garant für gesellschaftliche Partizipation? 59

Stefan Hartwig

Amokverbrechen an Schulen 62

Ausgabe 2/2009: Computerspiel

Konstantin Mitgutsch/Michael Wagner

Gaming the Schools. Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning 70

Steffen Malo

Alphabit – ein Lernspiel als Text für funktionale Analphabeten 83

Ursula Mulley

Schriftspracherwerb am Computer. Eine Chance für Kinder mit Legasthenie 87

Axel Maireder/Manuel Nagl

Internet in der Schule, Schule im Internet. Schulische Kommunikationskultur

in der Informationsgesellschaft 97

Ausgabe 1/2010: Medien und Sport

Johanna Dorer/Matthias Marschik

Neue Wege des Augenscheins.

Wie Sport und Medien zusammenfanden – das Beispiel Österreich. 112

Kurt Wachter

Images und mediale Diskurse über afrikanischen Fußball:

Paternalismus, Rassismus und neoliberale Bewunderung. 119

Otto Penz

Über die Konstruktion des Fernsehports 130

Michael Schuster

Fußball und Identität in Israel. Die Rolle der Medien im Kontext politisch-kultureller

Identitätsbildung und Ausgrenzungsprozesse. 138

Ausgabe 2/2010: Medienethik

Andy Kaltenbrunner/Matthias Karmasin/Daniela Kraus

Die Werte der Wertvermittler. Berufliches Rollenselbstverständnis und Weltanschauung von JournalistInnen 146

Florian Arendt

Wie wirkt die Krone? Ein Überblick über den Stand der Forschung zur Wirkung der Kronen Zeitung 157

Lena Doppel

WWWerte im Umbruch. Neue Werte durch neue Medien? Welche Werte vermittelt uns das Web 2.0? 167

Gudrun Marci-Boehnckel/Matthias Rath

Der Gewalt ihre Freiheit. Der Horrorfilm als jugendliches Wertekonstrukt 172

Ausgabe 3/2010: Cultural Diversity

Kristina Reich

Meine, deine, unsere? – Diversität! Medienprojekte zu Gender und Diversität im Alltag einer Wiener Schule 182

Frank Hagen

Interkulturelle Aspekte der Ausbildung bei Radio ORANGE 94.0 193

Gerhard Grabner

Radioarbeit im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht und internationale Radiopartnerschaften 198

Sabrina Schrammel

Medienpädagogisch professionelles LehrerInnenhandeln 202

Ausgabe 4/2010: Literacies

Otto Kruse

Old and new Literacies. Literale Praktiken in wissenschaftlichen Kontexten 214

Margit Böck/Gunther Kress

Soziale Kontexte der digitalen Kommunikation und Probleme der Begrifflichkeiten: „New Literacy Studies“, „Multiliteracies“ und „Multimodality“ als Beispiele 227

Clemens Fessler/Christian Swertz

Literacy. Facetten eines heterogenen Begriffs 236

Christian Berger

JugendSCHUTZ – ja, aber wer und wie? Von Gesetzen, Werten und Ängsten 254

Ausgabe 1/2011: Politik/Macht/Medien

Alessandro Barberi/Fritz Hausjell et al.

Von Vermittlungen und politischen Inszenierungen. Expertengespräch zum Verhältnis von Politik, Macht und Medien 260

Soheyl Liwani

Die medialen Strategien der #unibrennt-Bewegung 280

Tobias Nanz

Verkabelt. Zur filmischen Inszenierung des Roten Telefons 289

Felix Studencki

„AderCast“ – Podcasting an einer Hauptschule 299

Ausgabe 2/2011: Medienaktivismus

Theo Hug

Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und
handlungsorientierter Medienpädagogik 306

Felix Stalder

Von Nischen und Infrastrukturen.
Herausforderungen und neue Ansätze politischer Technologien 315

Anton Tantner

Selbstmanagement in der Kontrollgesellschaft. Weblogs und persönliche Homepages 324

Anu Pöyskö

Keine Bildung ohne Medien. Eine Zwischenbilanz aus österreichischer Perspektive. 333

Ausgabe 3/2011: Von der IKT zur Medienbildung

Ursula Dopplinger

E-Learning in der Volksschule – ein Mehrwert?
Aspekte zu einem zukunftsorientierten Unterricht mit IKT. 338

Caroline Roth-Ebner

Medienkompetenz & Genderkompetenz.
Kompetenzen für das Web 2.0. 347

Lothar Bodingbauer

Hacker im Schulsystem?
Was wir vom Chaos Computerclub lernen könnten 358

Thomas Ballhausen

Aufforderung zur Intervention.
Ein Versuch über Guy Debord 362

Ausgabe 4/2011: Bildbewegungen. Räume des Filmischen

Katharina Prazuch

Die Randzonen der Sichtbarkeit. Stadtfragmentierung und Subjektzersplitterung in
David Cronenbergs „Spider“ 374

Christina Krakovsky

Tatort Stadt? Filmisches Schreiben des urbanen Raums
bei China Miéville und Michel Butor 388

Sol Haring

„HOW TO“ Forschungsfilm. Eine kommentierte Gebrauchsanweisung
für die Erstellung von forschungsgeleiteten digitalen Videoproduktionen 399

Thomas Ballhausen/Lisa Leitenmüller

Source Code. Thematische Auswahlbibliografie zur Raumtheorie und zum
Verhältnis Film/Raum 407

Kurzbiografien. 417

Vorwort

Seit zwanzig Jahren widmet sich die vom bm:ukk herausgegebene Zeitschrift MEDIENIMPULSE dem Zusammenhang von Medien und Unterricht. Dabei leistet dieses pädagogische Journal einen bedeutenden Beitrag für unsere Wissens- und Informationsgesellschaft. Die MEDIENIMPULSE, die in den ersten siebzehn Jahren ihres Bestehens umsichtig von Susanne Krucsay betreut wurden, sind buchstäblich zu einem Impulsgeber im Bereich der Medienpädagogik und mithin auch der Bildungspolitik geworden. Gesellschaftspolitisch relevante Angelegenheiten wie Gewalt, Macht, Kinder, Familie, Geschlechterrollen, Fremdenfeindlichkeit, Minderheiten und interkultureller Dialog wurden thematisiert. Dabei zeigt sich stets, dass die pädagogische Durchdringung dieser Fragen nur unter Berücksichtigung der Medien geschehen kann. So sind MEDIENIMPULSE der bildungspolitisch wichtigen Aufgabe verpflichtet, Informationen und Anregungen für die Arbeit mit und über Medien zu geben.



Foto: Hans Ringhofer

Seit 2009 werden die MEDIENIMPULSE vierteljährlich im Internet erstveröffentlicht, deshalb kann in den Beiträgen schneller und flexibler auf Entwicklungen und Strömungen eingegangen werden. Neben dieser elektronischen Publikationsmöglichkeit hat das gedruckte Buch bei der interessierten Öffentlichkeit nach wie vor seine Relevanz und Daseinsberechtigung. Der Sammelband der MEDIENIMPULSE, den Sie nun in Händen haben, enthält einen Querschnitt aller Beiträge, die zwischen 2009 und 2011 online publiziert wurden.

Auch unter den Bedingungen des *Web 2.0* belegt die thematische Vielfalt der MEDIENIMPULSE erneut, wie wichtig eine Reflexion des Medialen für die Bildungspolitik des 21. Jahrhunderts ist: So werden in diesen Artikeln unter anderem die vielfältigen Abhängigkeiten von Politik, Macht und Medien ausgelotet, die Standards in der Medienbildung analysiert und die verschiedenen Formen des Medienaktivismus diskutiert.

Ich wünsche der Redaktion, dass die MEDIENIMPULSE auch in Zukunft derartig wichtige Impulse setzen und aufnehmen.

Claudia Schmied

Dr. Claudia Schmied
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Alessandro Barberi/Christian Berger/Jennifer Berger/Susanne Krucsay/
Herbert Rosenstingl/Christian Swertz

Einleitung

MEDIENIMPULSE 2009–2011

Impulssetzungen (in) der Medienpädagogik

Als die erste gedruckte Ausgabe der MEDIENIMPULSE im Oktober 1992 veröffentlicht wurde, legte die Redaktion das Profil der neu gegründeten Zeitschrift damit fest, Impulse *der* Medien zu reflektieren und Impulse *durch* Medien zu setzen. Von Beginn an ging es mithin um die Überkreuzung von *Medienerziehung*, *Mediendidaktik* und *Mediensozialisierung* wobei Theorie und Praxis der Medienpädagogik auf vielfältige Weise zum Gegenstand von Analysen und Diskussionen wurden. Seit 2009 erscheinen die MEDIENIMPULSE diesem Programm gemäß ausschließlich im Internet unter www.medienimpulse.at, wodurch auf verschiedenen Ebenen der Tatsache Rechnung getragen wird, dass eine der Aktualität verpflichtete Medienpädagogik sich auch auf dem Niveau der (technischen) Produktionsbedingungen der Gegenwart halten muss. Zum zwanzigjährigen Jubiläum der MEDIENIMPULSE legen die HerausgeberInnen nunmehr mit diesem Band eine Zusammenstellung der zehn zwischen 2009 und 2011 im Netz publizierten Ausgaben vor, um im Sinne eines Querschnitts die bisherige Online-Tätigkeit auch in Druckform zu dokumentieren.

Auf allgemeiner Ebene lässt sich sagen, dass die Arbeit der MEDIENIMPULSE ausgehend von der Bildungswissenschaft im Spannungsfeld von Sozial-, Medien- und Kulturwissenschaft verortet ist und dabei immer wieder die Verbindung zum konkreten Unterricht unter die Lupe genommen wird. An der Schnittstelle von Theorie und Praxis stellen die MEDIENIMPULSE gleichsam ein Regulativ dar, das ein durch Forschungen und Beiträge gegebenes heterogenes Geflecht von Modellen, Theorien und Erkenntnissen zusammenfasst, um der jungen Disziplin der Medienpädagogik ihr spezifisches Profil zu verleihen. Gleichzeitig sollen die MEDIENIMPULSE für LehrerInnen und PädagogInnen als Unterstützungsmedium dienen.

Dabei bestimmen vornehmlich drei methodische Ausrichtungen das Richtmaß unserer Arbeit: Denn *erstens* bezeugen die hier versammelten Beiträge einen bemerkenswert hohen Grad an *Trans-* bzw. *Interdisziplinarität* (a), dem *zweitens* eine durchgängige theoretische Durchdringung im Sinne der *Selbstreflexivität* (b) entspricht, welche *drittens* immer wieder einer *empirischen Kontrolle* (c) unterworfen wird.

(a) Die Themen und Beiträge der hier versammelten Ausgaben kreuzen ausgehend von der Medienpädagogik die unterschiedlichsten (akademischen) Wissensformen und Wissenschaften im Sinne der *Trans-* bzw. *Interdisziplinarität*: So sind sozioempirische Studien, kulturwissenschaftliche Analysen des Mediengeschehens oder medienwissenschaftliche und medientheoretische Grundlagenforschungen genauso präsent wie publizistische und kommunikationswissenschaftliche Fragestellungen zur Medienwelt, bildungswissenschaftliche Modellbildungen oder politologische bzw. publizistische Fragen nach dem Verhältnis von Medien und Öffentlichkeit.

(b) An verschiedenen Stellen dieses Bandes finden sich darüber hinaus Fragestellungen, Ansätze und empirische Ergebnisse, die im Blick auf Möglichkeits- und Produktionsbedingungen die Spezifika der medienpädagogischen Erfahrung im Sinne einer *Selbstreflexion* befragen. So tauchen epistemologische bzw. erkenntniskritische Momente etwa dann auf, wenn der Begriff der *Media Literacy* in seiner Vieldeutigkeit analysiert wird oder nach Normen, Werten bzw. Standards in der Medienbildung gefragt wird. Aber auch wenn sehr sinnlich die (technischen) Funktionsweisen von Radio, Computerspielen oder Videokameras beschrieben werden, analysiert ein derartiger Blick auf die praktischen Voraussetzungen die für MedienpädagogInnen wichtigen materiellen Bedingungen der Kommunikation.

(c) Des Weiteren ist dieser Band Zeugnis dafür, dass die theoretische Modellierung immer der *empirischen Kontrolle* unterliegt und so in einem Pendelschlag zwischen Theorie und Praxis die Anwendbarkeit und Umsetzungsmöglichkeit methodisch gewonnener Erkenntnisse garantiert. So finden sich etwa Studien zur Rolle von Internet, *E-Learning* bzw. Radioarbeit in der Schule oder Analysen der sozialen Kontexte der digitalen Kommunikation. Dabei wird an verschiedenen Stellen u. a. auf die Notwendigkeit einer handlungstheoretischen Medienpädagogik (*Praxeologie*) verwiesen, im Sinne der *Grounded Theory* die empirische Rekonstruktion von Bedeutung vor Augen geführt oder medienpädagogisch professionelles LehrerInnenhandeln analysiert.

Ausgehend von diesen drei durchgängigen Motiven wurden die Texte dieses Bandes anhand der Schwerpunkte der jeweiligen Ausgaben zusammengestellt, wobei mancherorts auch Beiträge aufgenommen wurden, die nicht direkt mit dem Schwerpunktthema verbunden sind, um die Breite und Kontinuität der in den MEDIENIMPULSEN geführten Debatten vor Augen zu führen, die sich auch unabhängig von den einzelnen Schwerpunkten durch alle Ausgaben ziehen und auf unterschiedlichen Ebenen die Beiträge verbinden.

Den Anfang macht dabei die erste Ausgabe des Jahres 2009 zu *Standards in der Medienbildung*. In seinem Eröffnungsbeitrag fächert *Ulf-Daniel Ehlers* nahezu alle relevanten Standards auf, die für den Unterricht mit Medien zur Verfügung stehen, präzisiert so die Rolle von *E-Learning* und beschreibt dabei eingehend die Funktion von Qualitätskompetenzen. In ihrem Beitrag setzen auch *Stefan Iske* und *Norbert Meder* an diesem Punkt an, um Qualitätssicherung von Online-Kursen anhand von Standardisierungen empirisch zu testen. Unter Anwendung eines *lernerInnenorientierten* und d. i. *relationalen* Ansatzes zeigen sie, wie subjektive und objektive Bewertung von Bildungsstandards aussehen und umgesetzt werden können. Für die Medienpädagogik ist dabei vor allem der Standard der *Open Educational Resources* (OER) von enormer Bedeutung, weshalb *Per Bergamin* und *Christian Filk* in ihrem Artikel deutlich machen, wie durch die Öffnung von Bildungsinhalten und -informationen ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft eingeleitet werden könnte. *Susanne Krucsay* arbeitet dann in ihrem Essay heraus, worin die terminologischen Unterschiede von *Medienkompetenz*, *Medienerziehung* und *Medienbildung* liegen, und betont die Notwendigkeit einer kritischen Herangehensweise der Medienpädagogik. Neben dem eigentlichen Schwerpunktthema findet sich hier auch *Stefan Hartwigs* bemerkenswerte Analyse von Amoktaten, die anhand eines schockierenden Themas viele Fakten präsentiert, welche im Allgemeinen die Frage der Gewalt an unseren Schulen betrifft.

In der darauf folgenden zweiten Ausgabe des Jahres 2009 thematisierten wir auf unterschiedlichen Ebenen das *Computerspiel*. Und so analysieren *Konstantin Mitgutsch* und *Michael*

Wagner didaktische Szenarien des *Digital Game Based Learning* und präsentieren dabei *en passant* eine ganze Reihe von medienpädagogisch relevanten Spielen. Sie schlagen vor, Computerspiele produktiv in schulische Settings einzubauen, um so auch eine neuartige Professionalisierung zu etablieren. In diesem Sinne zeigt auch *Steffen Malo* anhand von *Alphabet*, wie ein narratives und textorientiertes Lernadventure durch die enge Verbindung von Rahmengeschichte und Spielaufgaben die Schriftsprachkompetenz nachhaltig unterstützen kann. Genau an diesem Punkt setzt auch *Ursula Mulley* an, indem sie anhand eines empirischen Projekts mit dem Programm *Schreiblabor* aufzeigt, welche positive Rolle der Computer als Lern-, Schreib- und Sprachmaschine beim Schriftspracherwerb von Kindern mit Legasthenie spielen kann. Nachdrücklich betont sie, dass die klassischen Kulturtechniken des Schreibens und Lesens samt ihrer Definitionen angesichts der (neuen) Medien erweitert werden müssen. *Axel Maireder* und *Manuel Nagl* untersuchen nicht zuletzt deshalb die schulische Kommunikationskultur in der Informationsgesellschaft, um empirisch zu untersuchen, wie genau *Social Web* oder *Web 2.0* in die schulische Praxis eingreifen.

Auch das Verhältnis von *Medien und Sport* unterliegt den Wandlungen der modernen Mediengesellschaften, weshalb die erste Ausgabe des Jahres 2010 sich diesem Thema eingehend widmete. *Johanna Dorer* und *Matthias Marschik* arbeiten dabei heraus, wie sich die österreichische Sportberichterstattung mit der Massenpresse, der Bildjournalistik oder dem Radio wandelte, dabei den Sport professionalisierte und die ersten „Stars“ produzierte. Anhand der Fußballweltmeisterschaft in Südafrika 2010 führt *Kurt Wachter* dann vor Augen, wie in der medialen Darstellung des Fußballs (von Beginn an) kolonialistische Ressentiments, rassistische Stereotype und Rassenkonstruktionen eine maßgebliche Rolle spielten und noch in aktuellen Fernsehspots zirkulieren. Der Fußball erscheint so als ein Musterbeispiel neoliberaler Konkurrenzkämpfe. Parallel dazu beschreibt *Otto Penz*, wie die Spektakularisierung der Narrative des Sports im Fernsehen eine Beschwörung von *imagined communities* in Szene setzt, die auch mit (geschlechts)spezifischen Habitusformen korreliert. Sein Fazit ist: Auch mit dem *Public Viewing* zieht der Sport ein globales Publikum an und setzt immense Geldströme in Umlauf. Im Rückgriff auf Gramscis Hegemonietheorie erläutert dann *Michael Schuster* die identitätsstiftende Rolle des Fußballs anhand der arabischen Minderheit in Israel. Er zeigt dabei auf, wie die hebräischen Massenmedien die freiwillige Negation einer arabisch-palästinensischen Identität aufnehmen und Israel gleichzeitig als eine Gesellschaft der Gleichheit und Gleichberechtigung sichtbar machen.

Medienpädagogik ist immer auch mit der Frage nach *Medienethik* verbunden. Deshalb eröffneten *Andy Kaltenbrunner*, *Matthias Karmasin* und *Daniela Kraus* die zweite Ausgabe im Jahr 2010 mit einem eingehenden Bericht zum beruflichen Selbstverständnis von JournalistInnen in Österreich und Deutschland. Anhand breiter empirischer Datensätze geben sie dabei u. a. Aufschluss über die politische Orientierung oder über Gewissenskonflikte eines Berufsstands, der buchstäblich Werte vermittelt und insofern auch von großer medienpädagogischer Relevanz ist. Dabei ist weithin bekannt, dass im österreichischen Mediensystem der *Kronen Zeitung* eine singuläre Position zukommt, weshalb *Florian Arendt* in seinem Beitrag intensiv der Frage nachgeht, wie genau die *Krone* auf ihre RezipientInnen wirkt. Dabei kann er etwa zeigen, dass die Lektüre der *Krone* – entgegen jeder empirischen Evidenz – dazu führt, Kriminalität mit Herkunft zu assoziieren. Wie Werte und Wertvorstellungen angesichts des *Web 2.0* sich verändern, diskutiert in der Folge *Lena Doppel*, die zu bedenken gibt, dass z. B. *Facebook* eine Illusion von Anonymität ermöglicht, die allerdings von vielen NutzerInnen nicht hinterfragt

wird. *Gudrun Marci-Boehncke* und *Matthias Rath* gehen dann der Frage nach, wie der Horror-Film als jugendliches Wertekonstrukt entsteht, und betonen dabei die negative Rolle, die bewahrpädagogische Moralvorstellungen bei der Einschätzung von jugendlichen Lebenswelten spielen. Auch wenn es um Horror geht, so heben sie hervor, kann kein ethischer Verfall der normativen Orientierung konstatiert werden.

Auf breiter Ebene diskutierten MedienpädagogInnen auch den Themenkomplex der *Cultural Diversity*. Mit der dritten Ausgabe des Jahres 2010 trug die Redaktion diesem Umstand Rechnung und thematisierte das Verhältnis von Gleichheit und Unterschied, von Eigenem und Fremdem oder von Einheit und Vielheit unter Medienbedingungen. *Kristina Reich* setzt sich dabei stereotypen Klischees entgegen, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund angeheftet werden, und schlägt dabei *Differenzierung* angesichts sozialer, ökonomischer und kultureller Ungleichheiten und Mannigfaltigkeiten als solide Gegenstrategie vor. Auch *Frank Hagen* betont in seinem Artikel, dass Medienpädagogik dem hohen Anspruch des Begriffs *Interkultur* genügen muss, und erläutert dies sehr konkret anhand der Ausbildung bei *Radio Orange 94.0*. In dieser Linie der Fragestellung beschreibt auch *Gerhard Grabner* die Integration des Radios in die Arbeit des Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterrichts. Mikrofon, Aufnahmegerät und Computermischpult übernehmen dabei eminent wichtige Funktionen in der pädagogischen Tätigkeit. Im Sinne der einleitend genannten Selbstreflexivität betont auch *Sabrina Schrammel*, dass ob der Paradoxien der Moderne immer eine intensive Reflexion der Lehr- und Lernsituation notwendig ist. Die didaktische Weitergabe und Übertragung des Wissens ist immer schon mit einem Dilemma verbunden, das zwischen Selbst- und Fremdbestimmung pendelt und so an grundlegende Fragen der menschlichen Souveränität rührt. Alle Beiträge dieser Ausgabe akzentuieren mithin eine medienreflexive Pädagogik, welche die Diversität und Multikulturalität des Lernens selbst anvisiert.

Mit der vierten Ausgabe des Jahres 2010 widmeten wir uns der Alphabetisierung und dem Aufbau von Lese- und Schreibfertigkeiten bzw. Codierungs- oder Decodierungskompetenzen, kurz: wir stellten *Literacies* zur Diskussion. Dabei geht *Otto Kruse* der Frage nach, wie sich alte und neue Lese- und Schreibkompetenzen in wissenschaftlichen Kontexten zueinander verhalten, und betont die diesbezüglichen Möglichkeiten für die Schreibdidaktik. *Margit Böck* und *Gunther Kress* zeigen dann in ihrer kontextualisierenden Analyse, wie die Metapher der *Literacies* auf unterschiedliche Bereiche wie Ressourcen, Fähigkeiten und Technologien verweist. Sie unterscheiden dabei zwischen der sozialen, der technologischen und der semiotischen Ebene der Veränderung der Produktion von und des Umgangs mit Texten. Die Vielfalt der *Literacies* ist auch Gegenstand des Artikels von *Clemens Fessler* und *Christian Swertz*. Sie unterscheiden dabei u. a. die *Television Literacy* von der *Library Literacy* oder die *Digital Literacy* von der *Computer Literacy*, um hier nur einige zu nennen. Der Beitrag bietet einen Überblick über unterschiedliche Konzepte, wobei zwei hauptsächliche Unterscheidungslinien vorgeschlagen werden: *Information Literacy* mit einem Fokus auf Ausbildungskontexte und *Media Literacy* mit Blick auf Bildungsfragen. Jenseits des Schwerpunkts diskutiert dann *Christian Berger* Fragen des Jugendschutzes, indem er das diesbezügliche Verhältnis von Gesetzen, Werten und Ängsten auslotet. Gegen die Bewahrpädagogik betont Berger die Notwendigkeit, alle mit dem Jugendschutz verbundenen Zielpersonen (Kinder, Jugendliche, Eltern, PädagogInnen) in ihren Aktivitäten und als selbstverantwortliche Menschen ernst zu nehmen.

Die erste Ausgabe des Jahres 2011 behandelte das Verhältnis von *Politik/Macht/Medien*. Im Vorfeld dieser Ausgabe haben *Alessandro Barberi* und *Fritz Hausjell* ein Expertengespräch vor-

bereitet und organisiert. Es wurden Persönlichkeiten der Medien-, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit gebeten, über ihre Tätigkeiten im Umfeld des österreichischen Nationalrats miteinander zu diskutieren. Dabei wurden u. a. die medien- und produktionstechnischen Voraussetzungen der Pressearbeit und das wechselseitige Verhältnis von politischer, journalistischer und ökonomischer Macht zum Gegenstand der Debatte. Der folgende Beitrag von *Soheyl Liwani* überschneidet sich mit der Diskussion dieser Experten dort, wo Formen des Protests, Demonstrationen und Aktivismus bzw. Aktionismus im Medienzeitalter reflektiert werden. Liwani – einer der Pressesprecher der #unibrennt-Bewegung – führt in seinem Beitrag vor Augen, mit welchen Strategien, Technologien und Inszenierungen die jüngste StudentInnenbewegung sich in den Raum der Öffentlichkeit eingeschaltet hat. Dass mithin die medientechnischen Voraussetzungen der Politik immer auch von großer Wirkmächtigkeit sind, erläutert der Medienwissenschaftler *Tobias Nanz*, wenn er anhand des Roten Telefons – das *de facto* als Kommunikationsstruktur zwischen Moskau und Washington nie existierte – die symbolische Dimension von (präsidialer) Macht und Herrschaft vornehmlich im Kalten Krieg analysiert. Als Beispiel für einen gelungenen Beitrag aus dem *Ressort Praxis* findet sich hier auch der Artikel von *Felix Studencki*, der von seinen Erfahrungen mit Podcasts berichtet und dabei auch eine Einleitung zum Selbstgestalten bietet.

Im Ausgang dieser Fragen nach den medialen Infrastrukturen des Politischen hat sich die Redaktion mit der zweiten Ausgabe des Jahres 2011 entschlossen, verschiedene Formen des *Medienaktivismus* im Rahmen einer Schwerpunktausgabe zu behandeln. Dabei beginnen die Beiträge mit einer Sondierung von *Theo Hug*, der Medienaktivismus im Rahmen einer handlungsorientierten (d. i. *praxeologischen*) Medienpädagogik verorten möchte. Der Beitrag betont, dass Medienaktivismus und Medienpädagogik bis dato noch zu wenig verbunden sind, und bietet dahin gehend relevante Anknüpfungspunkte. Genau an dieser Schnittstelle setzt auch *Felix Stalder* an, wenn er sich mit medienaktivistischen Antworten auf den Zwiespalt zwischen kultureller Nischenbildung und der Problematik dominanter Plattformen befasst. Er betont dabei, dass der niederschwellige Zugang zu kulturellen Produktions- und Verteilungsmitteln die Kulturindustrie zum Teil entmachteter hat, gleichzeitig aber auch zur Bildung unzähliger kultureller Nischen führte. Nischen, in denen – wie *Anton Tantner* ausführt – sich die „Ich-AG“ einnisten kann und muss, um in einem Kontrolldispositiv ihre Einzigartigkeit in Szene zu setzen. Dabei berichtet Tantner eingehend von seinen Erfahrungen mit dem *Web 2.0* und von Ratgebern, die das Selbstmanagement eintrainieren sollen. Und auch die medienpädagogische Szene selbst ist z. B. mit der Initiative *Keine Bildung ohne Medien* aktiv geworden, weshalb *Anu Pöyskö* eine Zwischenbilanz aus österreichischer Perspektive zieht und eindringlich daran erinnert, dass Medien in die Mitte von Bildungsprozessen gehören.

Es gibt keine Medienpädagogik ohne die Analyse von Informations- und Kommunikationstechnologien. Deshalb versammelte die dritte Ausgabe des Jahres 2011 Beiträge unter dem Titel *Von der IKT zur Medienbildung*. Dabei untersucht *Ursula Dopplinger* in ihrem Artikel eingehend die Anwendung von *E-Learning* in vier Volksschulen und beleuchtet die Rolle der Sozialkompetenz im Umgang mit IKT. Sie berichtet eingehend von einer Panelstudie an drei niederösterreichischen Volksschulen und betont die Wichtigkeit des Computers als Informations- und Werkzeugangebot. *Caroline Roth-Ebner* fragt dann in einem demokratiepolitisch relevanten Sinne danach, ob das *Web 2.0* die partizipativen Elemente der Mitsprache erhöht und welche Kompetenzen nötig sind, um *de facto* über *Facebook*, *Youtube*, *Flickr* oder *Wikipedia* am *Web 2.0* teilnehmen zu können. Dabei analysiert sie ebenfalls die medienökonomische Über-

lappung von Produktion und Konsumtion anhand der *Prosumers*, die nicht nur passive *Wetware* sind, sondern auch praktisch in die Datenverarbeitung eingreifen. *Lothar Bodingbauer* führt in der Folge – auch anhand persönlicher Erfahrungen – rasant in die Hacker-Ethik des *Chaos Computer Clubs* ein und erläutert, weshalb das Hacken mit subversiven Widerstandslinien zusammenhängt, die (produktiv) Sand ins Getriebe streuen können, dabei aber keineswegs kriminell werden (müssen). Im Öffnen eines Computers, im Blick auf das *Making Of* unserer Mediengesellschaft entsteht ein Wissen um Problembereiche, die direkt mit Machtfragen verbunden sind. *Thomas Ballhausen* aktualisiert dann die interventionistische Medien- und Widerstandstheorie Guy Debords und mithin auch die *Situationistische Internationale*, die nach dem Mai 68 in Frankreich eine wichtige politische Rolle spielte. Er untersucht dabei eine medienaktivistische Widerstandslinie der Nachkriegsavantgarde, die mit dem Konzept der „Gesellschaft des Spektakels“ operierte.

Die letzte in diesem Band vorgestellte Ausgabe ist die vierte des Jahres 2011 und behandelt *Bildbewegungen. Räume des Filmischen*. Dabei eröffnet *Katharina Prazuch* die Diskussion der Räumlichkeit im Kino mit einer Spurensuche in den Randzonen der Sichtbarkeit. Sie zeichnet dabei – u. a. in Rekurs auf Gilles Deleuze – anhand von *Spider (2002, David Cronenberg)* nach, wie Identitäten bzw. Subjektivierungen sich im Verlauf der kinematografischen Narration (schizophren) auflösen. In diesem Sinne untersucht auch *Christina Krakovsky* andere Räume, wenn sie es unternimmt, die Spezifika des *Film Noir* und des urbanen Raums poetologisch bei China Miéville und Michel Butor auszumachen. Dabei betont sie, dass die Stadt vor allem eines bietet: Widersprüche – und diese mitunter auf engstem Raum: Prunkvolle Villen neben heruntergekommenen Bruchbuden, schlichte Gemüter neben scharfsinnigen Genialitäten, Verfolgungswahn und Geborgenheit. Darüber hinaus stellt *Sol Haring* eine Gebrauchsanweisung für die Herstellung von digitalen Videoproduktionen vor, die auch davon zeugt, mit welchen Schwierigkeiten man an den (schriftorientierten) Universitäten zu rechnen hat, wenn man das Medium Film in seiner Eigendynamik ernst nimmt und von ihm ausgeht. Den Abschluss dieses Schwerpunkts und auch des gesamten Bandes bildet dann eine thematische Auswahlbiografie mit dem Titel *Source Code*, die zu weiteren Forschungen anregen soll und von *Thomas Ballhausen* und *Lisa Leitenmüller* zusammengestellt wurde. *Open Source* ist für die MEDIENIMPULSE eben tatsächlich Programm.

Es bleibt uns im Grunde nur, unseren LeserInnen schöne und anregende Stunden in den skripturalen Weiten dieses Buches zu wünschen und Sie einzuladen, auch in die digitalen Tiefen von www.medienimpulse.at einzutauchen. Besuchen Sie uns, erstellen Sie Ihr eigenes AutorInnenkonto und laden Sie Ihren Artikel hoch. Vielleicht lesen Sie ihn bald online oder in der nächsten Druckausgabe der MEDIENIMPULSE ...

Die HerausgeberInnen

Danksagung

Die HerausgeberInnen danken an dieser Stelle dem bm:ukk (und dabei insbesondere Julia Kopetzky, Walter Olensky und Andrea Bannert) für die aufrichtige Unterstützung, ohne die dieses Buch nicht hätte realisiert werden können. Auch danken wir den MitarbeiterInnen des Verlags Braumüller (und dabei insbesondere Harald Knill und der überaus sorgsam Lektorin Marie-Therese Pitner) für die äußerst freundliche und mehr als produktive Betreuung.

Ausgabe 1/2009

Standards in der Medienbildung

Ulf-Daniel Ehlers

Bildungs(relevante) Standards für das Lernen mit Neuen Medien

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/91>

Abstract

Standards in der Medienpädagogik spielen eine zunehmend wichtigere Rolle in Bildungsorganisationen, da Bildungsprozesse sich immer stärker mediatisieren. Dabei können Standards *für* den Unterricht *über* Medien und Standards *für* den Unterricht *mit* Medien, und zwar konkret mit Computertechnologie, unterschieden werden. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf letztere Standards (*für* den Unterricht *mit* Medien, oder auch: *E-Learning*) und stellt die Frage: Welche Standards gibt es und wie wirken diese auf den Bildungsprozess – wie bildungsrelevant sind sie? Sog. „Standards im *E-Learning*“ werden vielfach auf das Ziel der Interoperabilität und Wiederverwendbarkeit reduziert. Tatsächlich haben sie aber auch Einfluss auf Bildungsprozesse und -abläufe. Im vorliegenden Beitrag wird argumentiert, dass Standards für *E-Learning* zunächst lediglich ein Qualitätspotenzial aufweisen, welches dann realisiert werden kann, wenn die Beteiligten über die notwendigen Kompetenzen verfügen. Diese werden im vorliegenden Beitrag als Qualitätskompetenzen beschrieben. Welche Standards gibt es mithin? Und wie wirken diese auf den Bildungsprozess – also: wie *bildungsrelevant* sind sie?

Standards of media pedagogics play an increasingly important role in educational institutions, as education processes are becoming more mediatised. Here we can distinguish between standards *for* teaching *on* media and standards *for* teaching *with* media, more precisely computer technology. The present article focuses on the latter standards (*for* teaching *with* media, or *E-learning*) and raises the question: Which standards are there, and how do they influence the education process – how educationally relevant are they? So-called “Standards in *E-Learning*” are often reduced to the goal of interoperability and reusability. In fact, they also influence education processes and procedures. The present article argues that in the first instance, standards in *E-learning* only have a quality potential which can be realised when all stakeholders have the necessary competences. We here describe these as quality competences. Hence, which standards are there? And how do they influence the education process – or: how *educationally relevant* are they?

1. Einleitung

Sie sind heute nicht mehr wegzudenken – *E-Learning Standards* weisen für die weitere Entwicklung des *E-Learning* sowohl aus technischer als auch aus bildungsorganisatorischer Perspektive ein enormes Potenzial auf (Glahn 2003 und Gries 2003). Insgesamt ist es jedoch schwer, einen Überblick zu bekommen. Die Bereiche, in denen Standardisierungsinitiativen Spezifika-

tionen und Standards entwickeln, sind so vielfältig, dass allgemeingültige Aussagen über den Stand der Standardisierung kaum möglich sind. Obwohl Standards einen wesentlichen Beitrag dazu leisten können, die Potenziale, die *E-Learning* zugeschrieben werden, tatsächlich zu realisieren, haben sie sich im *E-Learning* noch nicht auf breiter Linie durchgesetzt.

Das *Masie Centre* (Mungania 2003) stellt als eine Ursache hierfür fest, dass das gesamte Umfeld der Standardisierung noch zu undurchsichtig ist. Auch über die konkrete Anwendung und Wirkung von Standards ist oftmals wenig bekannt. Zudem wird Standardisierung von Akteuren der pädagogischen Praxis oftmals als Vereinheitlichung und Einschränkung wahrgenommen. So kommen Seufert und Euler (2004) in einer Delphi-Studie zum Thema *Nachhaltigkeit von E-Learning Innovationen* zu dem Schluss, dass z. B. die Wiederverwendung von Lernmodulen äußerst kontrovers diskutiert und das Konzept der Modularisierung nicht überall akzeptiert wird. Standards, wie etwa der IMS (2003) Standard *Learning Design* (LD) oder die *Learning Object Metadata* (LOM) (IEEE 2002), machen zwar keine normativen Festschreibungen über didaktische Modelle, geben jedoch ein Kategoriensystem vor, mit dem pädagogische Realität beschrieben werden muss. Indirekt wirken sie damit auf die pädagogische Realität zurück.

Lernaufgaben im *E-Learning* können dann z. B. nur auf die Art und Weise konstruiert und beschrieben werden, die in der Interaktivitätstypologie eines Standards vorgesehen ist. Literatur zum Thema Standards vernachlässigt diesen Aspekt oftmals und verbleibt vielfach noch auf einer Ebene, bei der es mehr um Begriffe und die Zuordnung von Initiativen und Verfahren geht als um Wirkungen der Anwendung (Gries 2003). Bislang geht es auch selten um die Frage, welche Kompetenzen notwendig sind, um Standards pädagogisch produktiv zu nutzen. Der Artikel nimmt speziell diesen Aspekt auf. In *Abschnitt 2* wird zunächst ein Überblick über derzeitige Standards und Spezifikationen gegeben. Es werden kritische Vor- und Nachteile an ausgewählten Standards und Spezifikationen aufgezeigt. Dabei wird überlegt, wie ein Gesamtansatz für Standards im *E-Learning* aussehen könnte. *Abschnitt 3* wirft die Frage auf, inwieweit Standards einen Einfluss auf Bildungsprozesse haben. Standards werden hier als Träger von Potenzialen beschrieben, die in Bildungssituationen realisiert werden können. Es werden konkrete Beispiele gegeben, die zeigen, wie Standards Lernszenarien beeinflussen können. Die Möglichkeiten, die sie aufschließen, stellen jedoch auch neue Anforderungen an die beteiligten Akteure.

Um diese Potenziale zu realisieren, bedarf es aufseiten der Beteiligten (der Lehrenden, der Lernenden sowie der Entwickler) bestimmter Fähigkeiten, die in diesem Beitrag in dem Konzept der *Qualitätskompetenzen* (vgl. Ehlers 2006) beschrieben werden. In *Abschnitt 4* werden die Grundlagen für das Konzept der Qualitätskompetenz diskutiert, welche vier Teilkompetenzen umfasst, die für den erfolgreichen Einsatz von Standards im *E-Learning* bedeutsam sind. Es sind Kompetenzen, Standards im eigenen Bildungskontext so zu integrieren, dass ihre bildungsrelevanten Effekte ausgeschöpft werden, also der Lehr- und Lernprozess verbessert wird.¹

1 Der Begriff der bildungsrelevanten Qualitätsentwicklung wird an anderer Stelle weiter ausgeführt (Ehlers 2006).

2. Bildungsstandards – für E-Learning?

Bildungsstandards sind in aller Munde. Im Zuge von Leistungsvergleichsstudien versprechen sie, den komplexen Prozess von „Bildung“ transparent zu machen, Vergleichbarkeit herzustellen und die Beziehung zwischen einem „Bildungsinput“ und „Bildungsausput“ bzw. „Bildungsauscome“ besser und greifbarer beschreiben zu können. Hat man sich erst einmal auf die sog. „Standards“ geeinigt, sie beschrieben, formuliert und festgelegt, so können diese dann in einem Messverfahren bestimmt und für SchülerInnen und StudentInnen bestimmt werden. Der Output wäre damit klar ermittelbar und könnte in Beziehung zum Input der pädagogischen Praxis gestellt werden. Es wird schnell deutlich, dass diese Argumentation – im ungünstigsten Falle – in eine „bildungsmechanische“ Diskussion rutscht, indem ein genaues Wirkverhältnis von Erziehungshandlung und -ergebnis suggeriert wird. Im günstigen Falle kann sie jedoch Türen für eine Diskussion über Professionalisierung von pädagogischem Handeln aufschließen, denn die Festlegung von Standards stellt auch eine Reflexion pädagogischer Professionen und Praxis dar.

Wird Bildung verstanden als Prozess der individuellen Ausbildung eines Verhältnisses zur Welt, zu einem Gegenstand und zu sich selbst (siehe etwa Meder 2006, Ehlers 2004), so kann diese nur schwerlich inhaltlich normativ standardisiert – also allgemeingültig – für eine größere Gruppe verbindlich festgeschrieben werden. Der Begriff *Bildungsstandard* ist insofern irreführend. Analysiert man die dazugehörige Debatte (Klieme et al. 2003), so wird schnell deutlich, dass eigentlich *Kompetenzstandards* gemeint sind. Bildungsstandards bezeichnen dabei im eigentlichen Sinne die Formulierung von Kompetenzen in unterschiedlichen Abstufungen.

Die Entwicklung von Kompetenzstufen als Möglichkeit zur besseren Förderung von Lernprozessen ist in Deutschland unter dem Stichwort „Entwicklung von Bildungsstandards“ vor allem für den Bereich der *Schulen* bereits weit fortgeschritten (Klieme et al. 2003). Unter dem Label PISA, TIMMS und IGLU werden definierte Kompetenzbereiche erforscht und Abstufungen auf Basis empirisch valider Skalen definiert. Helmke und Hosenfeld (2003) weisen zur Begründung darauf hin, dass ein breiter Konsens darüber herrscht, dass es für die Bewertung des Niveaus von Schülerleistungen und für die Ergebnismeldung an die beteiligten Schulen und Klassen nicht mehr ausreicht, lediglich *verteilungsorientierte* Aussagen zu machen, sondern Aussagen zu inhaltlich definierten Abstufungen von Kompetenzen erwartet werden. Die Expertise zu Bildungsstandards von Klieme et al. (2003) unterstreicht diese Aussage: „Bildungsstandards [...] stützen sich auf Kompetenzmodelle, die in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden müssen. Ein solches Kompetenzmodell unterscheidet *Teildimensionen* innerhalb einer Domäne (also z. B. Rezeption und Produktion von Texten bzw. den mündlichen und den schriftlichen Sprachgebrauch), und es beschreibt jeweils unterschiedliche *Niveaustufen* auf solchen Dimensionen. Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler auf niedrigeren Stufen. [...]“ (Klieme et al. 2003: 15f.).

Entsprechende Kompetenzstufenmodelle können allerdings nicht einfach aus den – ohnehin nur teilweise vorhandenen – Kompetenzbeschreibungen abgeleitet werden, sondern müssen sorgfältig entwickelt und formuliert werden. Helmke und Hosenfeld (2003) weisen darauf hin, dass es sich bei der Entwicklung fachspezifischer Kompetenzmodelle um ein bislang erst wenig beforschtes und umfangreiches interdisziplinäres Forschungsprogramm handle. Trotz ei-

ner weitgehenden Übereinstimmung darüber, dass Kompetenzstufenmodelle notwendig seien, herrscht jedoch Ungewissheit darüber, a) auf welchem Wege man zu Kompetenzmodellen gelangt und b) wie man auf dieser Basis (Kompetenz-)Niveaustufen definiert. Helmke und Hosenfeld nennen folgende Gründe dafür (ebenda):

- Entgegen verbreiteten Vorstellungen sind Kompetenzstufen nicht bereits vorhanden, sondern sie werden konstruiert. Die sachgerechte und methodisch akzeptable Durchführung der damit verbundenen Prüf- und Auswertungsschritte ist ein schwieriger und langwieriger Prozess.
- Es gibt mehrere Forschungswege zu Kompetenzmodellen und -stufen.
- Mit dem Konzept „Stufe“ verbindet man im Allgemeinen die Vorstellung von qualitativ unterschiedlichen Zuständen, z. B. dann, wenn aufgrund neuartiger Einsichten und kognitiver Leistungsmöglichkeiten plötzlich Vorgänge und Konzepte verstanden werden, die vorher unverständlich waren. Bei vielen kognitiven Leistungen ist dieser Stufencharakter allerdings nicht geprüft – und in manchen Fällen, wie etwa beim Wortschatz, ist die Annahme von qualitativen Sprüngen, von diskreten Stufen oder Plateaus nicht plausibel. Es ist darüber nachzudenken, hier besser von „Zonen“ statt von „Stufen“ der Kompetenz zu sprechen.
- Im Gegensatz zur Didaktik der Mathematik und der Naturwissenschaften ist man in der Fachdidaktik anderer Disziplinen (z. B. des Deutschunterrichts) noch weit von einer entfalteten Diskussion über Kompetenzmodelle, geschweige denn von einem Konsens darüber, entfernt.
- Darüber hinaus stellt die Diagnostik von Kompetenzniveaus bei Lernenden sowohl für die Forschung als auch für die pädagogische Praxis noch eine erhebliche Herausforderung dar.

Die Situation an Hochschulen ist ähnlich zu bewerten. Auch hier hat die Kompetenzorientierung noch nicht so weit Einzug gehalten, wie es durch den Bolognaprozess eigentlich vorgesehen ist. Der Bolognaprozess hat eine verstärkte Kompetenzentwicklung in der universitären Bildung zum Ziel (Bologna 1999, Tuning 2004). Dabei geht es um die Modularisierung von Studiengängen im Hinblick auf die gezielte Unterstützung von Kompetenzerwerb durch die jeweiligen Module. Der grundlegenden Idee nach verlangt Modularisierung, dass ein Studiengang als Prozess der schrittweisen Herausbildung von definierten Kompetenzen betrachtet wird, wobei diese auf eine wissenschaftliche, in den allermeisten Fällen aber wohl eher auf eine außerwissenschaftliche berufliche Tätigkeit gerichtet sind. Ausgangspunkt ist insofern eine Liste derjenigen Kompetenzen, die Absolventen haben sollten. Jedes Studienmodul soll dabei zu einer benannten, genau umrissenen Kompetenz führen – wobei der Wert dieser Kompetenz sich an ihrem Beitrag zur Herausbildung des schlussendlich angestrebten Fähigkeitsbündels eines gesamten Studienprogramms bemisst. Der Ausprägungsgrad dieser Kompetenzen darf ein Minimum nicht unterschreiten und weist nach oben hin aufsteigende Kompetenzstufen oder Leistungsniveaus auf. Aus dieser Kompetenzliste werden dann diejenigen Studienerfahrungen – oder auch didaktischen Arrangements – abgeleitet, die die Lernenden zur Ausbildung dieser Kompetenz benötigen.

Im Bereich der universitären Lehre gibt es jedoch nicht nur durch oft nicht vorhandene Kompetenzstufenmodelle Probleme bei der Umsetzung, sondern auch durch andere Lehr- und Lernformen, die durch einen Wechsel zur Kompetenzorientierung notwendig werden. Zwar zeigt die europäische Delphi-Studie „Tuning“ (Tuning 2004), dass sich viele Kompetenzen, die Studierende erwerben sollen, identifizieren und konsensuell beschreiben lassen – die Studie er-

streckt sich jedoch nicht auf die Entwicklung und Formulierung von Stufenmodellen und entsprechende Lehr- und Diagnoseprozesse. Die Hochschullehre steht damit vor einem grundlegenden Problem: Zukünftig soll eine verstärkte Orientierung an Kompetenzstandards eingeführt werden – die Grundlage dafür sind Kompetenzniveaumodelle, geeignete Lehrformen und Diagnoseprozesse, die oftmals noch nicht in der pädagogischen Praxis verankert sind.

Auch im Bereich der Medienpädagogik wird seit längerer Zeit eine Debatte um die Professionalisierung von MedienpädagogInnen und medienpädagogischem Handeln geführt (Hugger 2001), die in der Forderung resultiert, Bildungsstandards für Medienpädagogik festzulegen. So stellt das jüngst erschienene *Medienpädagogische Manifest* (2009) fest:

„Die sozialen und kulturellen Auswirkungen globalisierter Medienwelten und die Entwicklung der Gesellschaft zu einer allumfassenden Informations- und Mediengesellschaft fordern den gesamten Bildungsbereich und damit auch die Medienpädagogik auf neue Weise heraus. Notwendig ist eine *umfassende Förderung der Medienpädagogik* in Wissenschaft und Forschung sowie auf allen Ebenen der Erziehungs- und Bildungspraxis. Im Schulalltag hat sich Medienpädagogik als Querschnittsaufgabe für alle Fächer bislang nicht durchgesetzt. In der aktuellen Diskussion zur Schulreform (z. B. Ganztagschulen) müssen für alle Schulformen auch Bildungsstandards für Medienkompetenz vereinbart und entsprechende medienpädagogische Inhalte in Curricula verbindlich verankert werden. Dieser Prozess muss durch Evaluationsstudien und Programme zur Qualitätssicherung sowie durch nachhaltige Fortbildungsmaßnahmen für alle Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte unterstützt werden.“

Eine teilweise anders gelagerte Diskussion wird um Standards für den Bereich von mediengestütztem Lernen, etwa im Blick auf *E-Learning*, geführt. Hier haben sich bereits mehrere Standards herausgebildet, die jedoch nicht im engeren Sinne als „Bildungsstandards“ verstanden werden können. Im folgenden Abschnitt werden diese kritisch auf ihren Beitrag zu Bildungsprozessen analysiert.

3. Wie bildungsrelevant sind bisherige E-Learning-Standards?

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die derzeit aktuellen Standards und Spezifikationen im *E-Learning*, arbeitet mögliche Vorteile und Nachteile heraus und diskutiert, wie Standards zusammengeführt werden können. Der Begriff „Standard“ muss eindeutig definiert werden.

3.1 Ein kritischer Überblick

In der Literatur zeigt sich, dass es immer wieder verschiedene Definitionen gibt (z. B. Gries 2003). Begriffe wie „Spezifikation“ oder „Richtlinie“ müssen klar von dem Begriff „Standard“ unterschieden werden. Dabei können (de jure) Standards nur von Standardisierungsgremien verabschiedet werden – vorher wird von *Spezifikationen* gesprochen. Back et al. (2002) beschreiben den Begriff folgendermaßen: „Standardisierung ist das Aufstellen und Durchsetzen von allgemeingültigen und akzeptierten festen Normen (Standards) zur Vereinheitlichung der Bezeichnung, Kennzeichnung, Handhabung, Ausführung u. a. von Produkten und Leistungen.“ (Back et al. 2002: 255)

Standards sind so vielfältig und beziehen sich auf so unterschiedliche Gegenstände im *E-Learning*-Bereich, wie auch *E-Learning* an sich eine weite Palette an Lehr- und Lernformen umfasst. Tabelle 1 und Tabelle 2 zeigen das Standardisierungsumfeld im *E-Learning* auf:²

Standard	Dublin Core Metadata (DCM)	Learning Object Metadata (LOM)	Learning in Process (LIP)	Public & Private Information (PAPI)
Standard/ Spezifikation	Metadaten-Standard	Metadaten-Standard	Metadaten-Spezifikation	Metadaten-Spezifikation
Mögliche Vorteile	– Verfolgt einen minimalistischen Ansatz, wodurch eine schnelle Einarbeitung ermöglicht wird.	– Anerkannter ISO Standard. – Grundlage für viele andere Spezifikationen. – Best-Practice-Ansatz existiert (Can Core). – Für Lernobjekte entwickelt.	– Interoperabilität zu SCORM und LOM. – Ermöglicht „Just-in-Time“-Lernen. – Kontextgesteuertes Lernen (Schmidt 2004).	– Beschreibung von Lerneraktivitäten. – Bedarfsgerechtes Lernen wird ermöglicht (Paramythis/Loidl-Reisinger 2004).
Mögliche Nachteile	– Nicht für E-Learning konzipiert.	– Didaktische Schwächen (Baumgartner et al. 2003). – Komplex, durch hohe Anzahl von Elementen. – Teuer in der Entwicklung (Farance 2003).	– Didaktische Schwächen beim Erstellen von Lerneinheiten. – Evtl. auch Datenschutzprobleme durch Erstellung von Benutzerprofilen (Schmidt 2004).	– Didaktische Schwächen bei der Erstellung von Beschreibungen von Lerngruppen. – Ungeklärte Datenschutzfragen (Paramythis/Loidl-Reisinger 2004).
Entwicklungen	Kooperation zwischen DCMI* und IEEE LTSC** bzgl. Angleichung von DCMES*** und LOM.	Weitgehend akzeptiert. Basis für andere Ansätze. Best-Practice-Ansatz durch CanCore (Friesen 2003).	Konzept von LIP noch sehr unbekannt und muss sich noch durchsetzen (Schmidt 2004).	Datenschutzfrage muss geklärt werden, um die weitere Entwicklung abzusehen. Zudem noch relativ unbekannt.

Tabelle 1: Übersicht über aktuelle Standards und Spezifikationen im E-Learning I,
Tabelle: Ulf-Daniel Ehlers

² Die Analyse geht auf folgende Quellen zurück: Advanced Learning Initiative (2004), Bundesverwaltungsamt (2004), Dublin Core Metadata Initiative (2004), El-Khatib/Korba/Xu (2004), Farance (2003), Friesen (2003), IEEE Learning Technology Standards Committee (2001, 2002), International Organization for Standardization (2001), Glahn (2002), Masie Center (2003), Koper/Anderson (2002).

Vielfach gibt es eine Vermischung der Begriffe *Standard* und *Qualität*. Dabei gibt es sowohl die Begriffe *Qualität* als auch *Standard* und *Qualitätsstandard*. Vielfach werden diese Begriffe auch synonym gebraucht. Durch die Einhaltung von definierten (Mindest)Standards – so die Vorstellung – kann eine bestimmte Qualität gewährleistet werden. *E-Learning*-Standards „im engeren Sinne“ beziehen sich jedoch zunächst auf einen klar definierten und abgegrenzten Bereich, z. B. die *Learning Object Metadata* (LOM) (IEEE 2002), ein Kategoriensystem zur Beschreibung von Lernmaterialien oder das mittlerweile weitverbreitete *Sharable Content Object Reference Model* (SCORM), ein Referenz-Modell für austauschbare elektronische Lerninhalte in Lernmanagementsystemen.

Standard	Sharable Content Object Reference Model (SCORM)	IMS Learning Design (LD)	Didaktisches Object Model (DIN)	Referenzmodell für Qualitätsentwicklung (DIN)
Standard/ Spezifikation	Technologischer Standard	Didaktischer Standard	Didaktische Spezifikation	Qualitätsstandard (Spezifikation)
Mögliche Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> – In der Industrie weitgehend als De-facto-Standard akzeptiert. – Wiederverwendbarkeit und Austauschbarkeit. – Zukunftssicher. – Potenzial für De-jure-Standard. 	<ul style="list-style-type: none"> – Didaktische Beschreibung einer Situation. – Integration anderer Ansätze (IMS Content Packaging, LOM). – Präferenzen Einzelner werden berücksichtigt. 	<ul style="list-style-type: none"> – Integriert verschiedene Ansätze. – Transparenz. – Offener, anpassbarer Ansatz (Pawlowski 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> – Erlaubt qualitativen Vergleich von E-Learning-Angeboten. – Kann andere Standards integrieren (Pawlowski 2004).
Mögliche Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> – Didaktische Schwächen (siehe LOM). – Probleme bzgl. semantischer Interoperabilität (Wiley 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> – Teilweise aufwendige Modellierung von Kontexten. – Eventuell werden falsche Erwartungen bzgl. der Leistungen von IMS LD geweckt (Klebl 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> – Noch sehr neue Spezifikation. Es gilt abzuwarten, inwieweit sich dieser Ansatz durchsetzen kann. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ebenso wie Didaktisches Object Model (DIN) noch sehr neu. – Sehr komplex.
Entwicklungen	Wird sich weiter durchsetzen. Didaktische Probleme könnten durch IMS LD beseitigt werden.	Wird zunehmend implementiert. Durch geplante Integration in SCORM wird Akzeptanz weiter steigen.	Es ist unsicher, wie sich die Akzeptanz entwickelt, da der Ansatz noch relativ neu ist.	Durch die große Anzahl von Qualitätsansätzen wird diese Spezifikation immer wichtiger.

Tabelle 2: Übersicht über aktuelle Standards und Spezifikationen im E-Learning II,
Tabelle: Ulf-Daniel Ehlers

Standards bzw. Spezifikationen besitzen zunächst Potenziale, um in dem jeweiligen Bereich, in dem sie eingesetzt werden, Vorteile zu schaffen. Dennoch zeigen sich auch Schwächen – vor allem im didaktischen Bereich. So merkt Baumgartner (2003) an, dass die Beschreibung von Interaktionstypen bei den *Learning Object Metadata* weder ausreichend noch erziehungswissenschaftlich fundiert sei. Hier versuchen IMS *Learning Design* (LD) (IMS 2003) oder auch das *Didaktische Objektmodell* des Deutschen Instituts für Normung (DIN 2003) anzusetzen. Mit diesen Spezifikationen wird angeregt, die didaktische Umsetzung innerhalb einer Lernumgebung zu standardisieren. Tabelle 1 und Tabelle 2 zeigen auch einige der erwähnten Ansätze im Überblick und arbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus.

3.2 Bildungsrelevanz aktueller E-Learning-Standards?

Im folgenden Abschnitt wird ausgeführt, dass Standards den Bildungsprozess beeinflussen. Waren sie lange auf den rein technologischen Bereich reduziert, so sind nun immer mehr Standards verfügbar, die sich auf den didaktischen Bereich beziehen. Standards sind damit nicht nur eine Möglichkeit, Daten abzulegen, wiederzufinden, Prozesse zu beschreiben oder Lernszenarien zu modellieren, sondern sie verändern, begrenzen und ermöglichen neue und veränderte Lernszenarien im *E-Learning*. Sie haben sich damit von ihrer Technikbezogenheit gelöst und haben direkten Einfluss auf die Lehr- und Lernorganisation. Hier ergeben sich oftmals Spannungsfelder. Standardisierung wird von Akteuren der pädagogischen Praxis oftmals so wahrgenommen, als würden Konzepte nicht nur beschrieben, sondern auch normativ vorgegeben, wodurch die eigene pädagogische Praxis eingeschränkt werde. Dies liegt vielfach an der Reduktion von *E-Learning* auf ein Mittel zum Austausch von Informationen und der damit einhergehenden Reduktion von Standards auf die Beschreibung von Informationen mit Metadaten zum besseren Wiederauffinden. Kerres und de Witt (2002) weisen darauf hin, dass es gerade in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft eine besondere Sensibilität gegenüber einer solch simplifizierenden und reduktionistischen Sicht von Bildungsszenarien gebe. Eine pädagogische Praxis, die ihr Anliegen nicht nur auf den optimierten „Austausch von Informationen“ reduziere, sondern vielmehr Perspektiven von Humanität, Solidarität oder Gerechtigkeit vertrete, stelle natürlicherweise auch reichhaltigere Bildungsszenarien in den Mittelpunkt (ebenda).

In dem Maße, in dem *E-Learning* sich von einer technischen hin zu einer pädagogischen Innovation weiterentwickelt (Seufert/Euler 2004) wird es als ein „Befähiger“ für den pädagogischen Prozess in den Vordergrund gestellt. Es geht dann darum, zu beantworten, welches Bildungsproblem mit *E-Learning* gelöst werden kann. Standards sind in diesem Zusammenhang Faktoren, die dazu beitragen können, Bildungsinhalte, Szenarien oder Konzeptionen auf effektive Art und Weise bereitzustellen. Es ist wichtig, zu verstehen, dass sie in einem solchen Verständnis vor allem *Potenzialträger* sind, indem Sie bestimmte Möglichkeiten bieten, den Lehr-/Lernprozess zu strukturieren, Lerninhalte aufzufinden und/oder Materialien auszutauschen. Obwohl ein solches Verständnis für Standards bei den AnwenderInnen und EntwicklerInnen von *E-Learning* wächst, wird vielfach übersehen, dass Standards lediglich eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für qualitativ hochwertiges *E-Learning* darstellen, ihre Potenziale für den Lernprozess jedoch oftmals nicht realisiert werden. Die folgenden Beispiele illustrieren solche Potenziale, die Standards für den pädagogischen Prozess aufweisen:

- Das *SCORM Run-Time Environment* (Advanced Learning Initiative 2004) ermöglicht es, die Aktionen von Lernenden innerhalb eines Lernmanagementsystems nachzuverfolgen. Es bietet einer/m TutorIn potenziell die Möglichkeit, die einzelnen Schritte Lernender in der Lernumgebung zu beobachten, um die eigenen Lehrhandlungen gemäß der Lernhandlungen zu modifizieren. Dieses Potenzial von Lernplattformen wird jedoch in vielen Lernarrangements nicht realisiert. Zum einen geht es von einem Model aus, in dem es erstrebenswert ist, Lernende zu „überwachen“, und zum anderen sind Lehrende und TutorInnen vielfach nicht in der Lage, aus den vorhandenen Daten lehrdiagnostisch Rückschlüsse auf etwaige Lehr- bzw. Lernprobleme zu ziehen – und darüber hinaus ihre Lehrhandlungen flexibel an die Erkenntnisse eines solchen „Lernhandlungsmonitorings“ anzupassen.
- Eine Beschreibung von *Lernmaterialien mit den Learning Object Metadaten* (LOM) kann es u. a. ermöglichen, Lernmaterialien so zu beschreiben, dass Lernende und Lehrende diese potenziell schnell und effektiv finden können (IEEE 2002). Lernende können somit genau diejenigen Lernmodule finden, die sie in der jeweiligen Lernsituation gerade benötigen – und all diejenigen Lernmodule „überspringen“, zu denen sie sich bereits genügend Kompetenzen angeeignet haben. Ebenso können Lehrende Materialien für Kurse zielgruppengerecht zusammenstellen und genau an individuelle Bedürfnisse anpassen. Ein maßgeschneidertes und individualisiertes Lehrangebot ist die Folge. Dieses Potenzial erfordert jedoch sowohl aufseiten der Lernenden als auch aufseiten der Lehrenden eine hohe Lehr- bzw. Lernkompetenz, die oftmals nicht gegeben ist. So müssen Lernende eine ausgeprägte Fähigkeit zum *selbst gesteuerten Lernen* (zum Begriff vgl. Schmidt/Stark 1996, Friedrich/Mandl 1990; 1997, Konrad/Traub 1999) besitzen, um die geforderte Auswahl zu treffen. Auch ist es hierbei fraglich, ob die jeweils „richtigen“ Lernangebote die für einen Kompetenzentwicklungsprozess notwendigen Kontroversen und Labialisierungsprozesse ermöglichen (vgl. Ehlers 2006a).
- Im Standard *Learning Design* (LD) von IMS (IMS 2003) ist es nicht immer ganz offensichtlich, aber wichtig, dass Didaktik *kein* integraler Bestandteil von IMS LD ist. Zwar können didaktische Rollen, Aktivitäten und Handlungen beschrieben werden, aber IMS LD selbst sieht kein spezielles didaktisches Modell vor. Insbesondere unterstützt IMS LD nicht die Wahl einer geeigneten Didaktik. Damit obliegt die didaktische Reflexion auch weiterhin den PädagogInnen. Jedoch geht die „didaktische Blindheit“ damit so weit, dass es möglich ist, auch schlechten Unterricht mit IMS LD zu entwerfen.
- Das *Referenzmodell für Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung* des Deutschen Instituts für Normung (DIN 2003), ein zukünftiger Qualitätsstandard mit besonderer Berücksichtigung von *E-Learning*-Spezifika, ermöglicht es, ein *E-Learning*-Szenario als Abfolge von aufeinander bezogenen Prozessen zu planen und dabei transparent zu dokumentieren, mit welchen Methoden die definierten Ergebnisse erreicht werden sollen und welche Indikatoren zur Überprüfung herangezogen werden können. Das Modell bietet weitreichende Hilfen an, um qualitätsverbessernde Maßnahmen bereits in die einzelnen Planungs- und Durchführungsprozesse von *E-Learning* zu integrieren. Es bietet damit die Möglichkeit, das angestrebte Qualitätspotenzial genau zu beschreiben. Um dieses Potenzial zu realisieren, müssen Lehrende und Lernende die angestrebten und beschriebenen Ziele inkorporieren und Lehr- und Lernhandlungen an den geplanten Prozessen ausrichten, ihre Verhaltensmuster und Werthaltungen also aus der Planung in die realen Lern- und Entwicklungsprozesse einfließen lassen. Lehrhandeln bedarf in diesem Sinne eines kontinuierlichen Lernprozesses.

Die Beispiele zeigen zweierlei: zum einen, dass Standards *Qualitätsbefähiger* bzw. *Qualitäts-ermöglicher* sind, jedoch keine Garanten für eine gute Qualität. Weiterhin wird deutlich, dass Standards nicht nur Einfluss auf technische Aspekte des *E-Learnings* nehmen, wie z. B. die Interoperabilität zwischen Lerninhalten und Lernmanagementsystemen, sondern auch Handlungsmöglichkeiten der pädagogischen Praxis in Bildungsorganisationen beeinflussen. Sie werden jedoch erst dann bildungsrelevant, wenn sie konkret in pädagogische Handlungsprozesse eingebettet werden, die in ihren Ergebnissen im Bildungsbereich vielfach nicht standardisierbar sind (vgl. Ehlers 2006). Auch wenn die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Bildungsprozess geschaffen sind, ist es doch die Interaktion und Partizipation des Lernenden, die darüber bestimmt, inwieweit ein Lernprozess erfolgreich ist. Dieser Sachverhalt mag zwar sehr allgemein anmuten und für jeden Bildungsprozess gelten – nicht nur spezifisch für den Bereich von Standards im *E-Learning* – eine kritische Reflexion dazu fehlt jedoch in der aktuellen Debatte zum Thema *Standards im E-Learning* weitgehend.

4. Qualitätsverbesserung durch E-Learning-Standards

Im folgenden Abschnitt wird herausgearbeitet, wie die Potenziale, die die vorgestellten *E-Learning*-Standards aufweisen, realisiert werden können. Es wird argumentiert, dass dies vor allem dann geschieht, wenn die Beteiligten über die notwendigen Kompetenzen verfügen, die hier als *Qualitätskompetenzen* beschrieben werden. Standards anzuwenden, ist vor allem dann erfolgreich, wenn Akteure in der Lage sind, mit den neuen und verbesserten Möglichkeiten von Standards auch neue und verbesserte Bildungsszenarien zu kreieren. Dabei geht es z. B. darum, Informationen für die Kursplanung zu nutzen, die über Lerner- und Kompetenzstandards zur Verfügung gestellt werden, oder Lerninhalte mit KollegInnen über technische Plattformen auszutauschen. Dies bedarf spezifischer Kompetenzen, die wir als *Qualitätskompetenzen* bezeichnen (vgl. Ehlers 2006).

Qualitätskompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die Akteure befähigen, Qualitätskonzepte, -strategien und -instrumente einzuführen, kompetent einzusetzen, diese zu verändern und/oder weiterzuentwickeln, um eine kontinuierliche Verbesserung zu bewirken. Das Konzept ist angelehnt an das Konzept der *Medienkompetenz* (Baacke 1996) als Fähigkeit eines Individuums, sich in einer durch Medien vermittelten Welt zu orientieren und an ihr produktiv teilzuhaben. Das Konzept der *Qualitätskompetenz* zielt in eine ähnliche Richtung, bezieht sich jedoch spezifisch auf die Domäne der Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich. *Qualitätskompetenz* besteht also aus denjenigen Fähigkeiten, welche Individuen benötigen, um im Bereich der bildungsrelevanten Qualitätsentwicklung kompetent handeln zu können. Im Bereich von Organisationen werden damit Fähigkeiten beschrieben, die es z. B. Managern ermöglichen, die Entwicklung hin zu einer Qualitätskultur voranzutreiben. Für Lehrende sind es vor allem die Fähigkeiten, Qualitätsstrategien für ihre eigenen Lehrhandlungen umzusetzen und die in ihnen transportierten Prozesse und Werthaltungen in ihren Lehrprozess zu inkorporieren. Bei Lernenden geht es darum, durch die Nutzung von Qualitätsinstrumenten und -strategien einen kontinuierlichen Prozess des individuellen Lernens und der eigenen Entwicklung zu realisieren.

Das Konzept als solches basiert auf der Annahme, dass Qualitätsverbesserung die Konsequenz von qualitätskompetentem Handeln ist und nicht ausschließlich die automatische Konsequenz eines neuen (Qualitäts-)Regelwerkes. Es ist damit komplementär zu extern konzipier-

ten Qualitätskonzeptionen und beschreibt die notwendigen Fähigkeiten, um die in Qualitätsstrategien implizit enthaltenen (neuen) Wertvorstellungen und Verbesserungsprozesse in der pädagogischen Praxis dergestalt in Handlungen zu inkorporieren, dass tatsächliche Effekte in den Lehr- und Lernprozessen eintreten. Es macht Sinn, ein solches Konzept als *Kompetenzen* zu fassen, denn es handelt sich um die Fähigkeit von Akteuren sich in zukünftig ungewissen Situationen anhand von Handlungsprinzipien zu orientieren und ihre Handlungen so auszurichten, dass kontinuierliche Reflexionsprozesse zu Qualitätsverbesserung führen können.³

Qualitätskompetenz hat vier Dimensionen, die jeweils als Fähigkeiten, Erfahrungen und Wissen beschrieben sind und dazu beitragen, dass Qualitätsentwicklung erfolgreich sein kann. Sie stellen keine unabhängigen und distinkten *Faktoren* von Qualitätskompetenz dar, sondern differenzieren vielmehr die innere Struktur des Konzepts. Im Folgenden werden sie beschrieben und auf den Bereich von Standards im *E-Learning* angewandt.

4.1 Dimension: Qualitätswissen

Diese Dimension umfasst das reine Wissen um Qualitätsstrategien und -ansätze, -instrumente und -konzepte, in diesem Fall Standards und Standardisierungsinitiativen im *E-Learning*. Qualitätswissen besteht aus zwei Unterdimensionen: einer informativen und einer instrumentellen Dimension (zurückgehend auf Ryles [1949] Klassifikation in „knowing that“ and „knowing how“).

4.1.1 Informative Dimension

Die informative Unterdimension bezieht sich auf Informationen und Wissen über Qualitätssysteme, -instrumente und -strategien, im vorliegenden Falle Standards im *E-Learning*. Dabei geht es darum, Zugang zu primären und sekundären Informationsquellen zu haben und die Anwendungs- und Wirkungsweise von Standards zu verstehen bzw. die Bedeutung von Standards im Kontext von *E-Learning* zu kennen. Typische Fragestellungen, die hier beantwortet werden können, sind: Worum geht es bei Standards für *E-Learning*? Was ist *LOM* oder *IMS Learning Design* etc.? Was sind Standardisierungsinitiativen und -gremien?

4.1.2 Instrumentelle Dimension

Die instrumentelle Dimension bezieht sich auf anwendungsrelevantes Wissen darüber, wie ein bestimmtes Werkzeug, eine Strategie oder ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung angewendet oder eingesetzt werden kann. Im Bereich der Standards geht es darum, zu wissen, wie Metadaten formuliert sind oder wie ein Lerninhalt SCORM-kompatibel gemacht werden kann, bzw. wie andere Standards im *E-Learning* angewendet werden können. Bei dieser Dimension geht es z. B. um folgende Fragen: Wie werden Lernmaterialien mit den Kategorien von LOM beschrieben? Wie kann eine Spezifikation zur Beschreibung von Prozessen zur Verbesserung der Qualität in der Bildungsorganisation beitragen? Die instrumentelle Wissensdimension bezieht

3 Kompetenz wird hier verstanden als Handlungskompetenz nach Erpenbeck (2003) und Siebert (2000) und damit als die Fähigkeit zur Selbstorganisation in einem spezifischen (berufs-)bildenden oder professionellen Kontext. Eine Kernannahme des Handlungskompetenzmodells ist die Beobachtung, dass Kompetenz gelernt und entwickelt werden kann. Eine wichtige Schwerpunktsetzung innerhalb der Lerndimension der Handlungskompetenz ist die lernerzentrierte Perspektive (Weinert 1999, 6; 15ff.).

sich jedoch nicht darauf, bereits eine ausgeprägte Anwendungsfähigkeit für den Einsatz von Standards mit einer bestimmten Intention zu haben – diese Fähigkeit ist eher durch die nächste hier beschriebene Dimension, jene der *Qualitätserfahrung*, abgebildet.

4.2 Dimension: Qualitätserfahrung

Diese Dimension beschreibt die Fähigkeit, Qualitätsstrategien und Systeme mit einer bestimmten Intentionalität einzusetzen. Sie basiert auf Erfahrungen, die die Akteure mit der Qualitätsentwicklung und der Anwendung von Qualitätsstrategien bereits gemacht haben. Sie kann vor allem deshalb von der instrumentellen Dimension des *Qualitätswissens* unterschieden werden, da sie sich nicht nur auf das reine Anwendungswissen bezieht, sondern auch auf die Auswertung von Feedback und die Einleitung von Verbesserungsansätzen. Das heißt, dass zusätzlich zum instrumentellen Wissen auch *Handlungsintention* und ein angestrebtes Ziel zu berücksichtigen sind. Für den Bereich von *Standards* bedeutet das, dass sich Qualitätserfahrung auf die Fähigkeit bezieht, (existierende) Standards zu nutzen, um Lehr- und Lernsituationen zu verbessern bzw. neue Möglichkeiten aufzuspannen.

4.3 Dimension: Qualitätsinnovation

Diese Dimension bezieht sich auf eine Fähigkeit, die über das bloße Anwenden von Qualitätsstrategien hinausgeht. Hier geht es darum, bestehende Konzepte anzupassen und/oder neu zu entwickeln, damit sie den eigenen Bedürfnissen entsprechen. Die Fähigkeit, einerseits Bestehendes auf die eigenen Bedürfnisse hin anzupassen und andererseits über bestehende Konzeptionen hinaus zu denken und innovative Konzeptionen zu entwickeln, ist für diese Dimension kennzeichnend: Dabei werden *Anpassung* und Kreativität hier als Weiterentwicklung und Umorganisation von Bestehendem innerhalb eines vorgegebenen Kontextes verstanden, während *Innovation* sich auf die Entwicklung völlig neuartiger Konzeptionen bezieht.

4.3.1 Anpassung

Diese Unterdimension bezieht sich auf die Fähigkeit, existierende Qualitätsstrategien für den jeweils eigenen Kontext optimal anzupassen. Im Bereich von Standards bedeutet dies, Standards so zu verwenden, dass die jeweils für einen bestimmten Bereich zutreffenden Kategorien eines Standards ausgewählt werden können und etwa zutreffendes Vokabular für einen Metadatensatz entwickelt wird. Dies geht über die Nutzung von Standards hinaus, macht ein tiefes Verständnis für die jeweiligen Standards notwendig und bedarf der Kreativität, um im Rahmen der vorgegebenen Konzeption eine Anpassung vorzunehmen. Hierauf zutreffende Fragestellungen sind z. B.: Wie kann ein Qualitätsstandard so angepasst werden, dass die Prozesse und Kategorien genau auf die Situation der jeweiligen Organisation zutreffen?

4.3.2 Innovation

Innovation beschreibt die Fähigkeit, über bestehende Konzeptionen hinaus zu denken und Lösungen zu finden, die über das reine Anpassen hinausgehen. Im Bereich von Standards geht es dabei z. B. darum, eine Kombination verschiedener Standards vorzunehmen, um zu einer ganzheitlichen Lösung für *E-Learning*-Umgebungen zu gelangen, für die eigene Organisation eine Spezifikation zu entwickeln, die dann organisationsweit eingesetzt werden kann, oder in

Standardisierungsinitiativen mitzuarbeiten und an der Schaffung neuer Standards mitzuarbeiten.

4.4 Dimension: Qualitätsbewertung

Qualitätsbewertung bezieht sich auf die Fähigkeit, Qualitätsentwicklung kritisch vor dem Hintergrund der eigenen Situation zu analysieren und die jeweils eigene Position kritisch reflektierend zu bestimmen. Es befähigt Akteure dazu, verschiedene Ziele der Qualitätsentwicklung zu bewerten und zwischen verschiedenen Standpunkten unterschiedlicher Stakeholder zu verhandeln. *Kritisch analysieren* meint hierbei die Fähigkeit, das eigene Wissen und die eigene Erfahrung differenziert und reflektiert im Licht von Qualitätsentwicklungsprozessen zu bestimmen. Für Lernende heißt dies, sich der eigenen Verantwortung bewusst zu sein, die sie als Ko-Produzenten des Lernprozesses haben. Für Lehrende (und ganz generell Anbieter) von *E-Learning*-Arrangements bedeutet das, flexible Beteiligungsmöglichkeiten für ihre Bildungsangebote zu schaffen, die es ermöglichen, individuelle Situationen und Präferenzen zu respektieren und gesellschaftliche Kontexte und organisationsbezogene Strukturen in ihren Angeboten, Zieldefinitionen und Prozessen zu reflektieren. Zwei Unterdimensionen können dabei differenziert werden – eine *analytische* und eine *reflexive*.

4.4.1 Analytische Qualitätsbewertung

Die analytische Unterdimension bezieht sich darauf, die Bedeutung von Qualität zu erfassen und die Debatte um Qualität im Allgemeinen zu analysieren. Es ist die Fähigkeit, sich im Qualitätsdiskurs zu bewegen, Analysen beizutragen und unterschiedliche Einflüsse zu verstehen, angefangen bei einer Marktperspektive, über technische Aspekte bis hin zur pädagogischen Perspektive des *E-Learnings*. Im Bereich von Standards werden hierbei Fragen aufgeworfen wie z. B.: Was sind derzeit bedeutsame Diskussionen im Bereich der *Standardisierung* und wie sieht diese zukünftig aus?

4.4.2 Reflexive Qualitätsbewertung

Die reflexive Dimension beschäftigt sich mit der jeweils eigenen, individuellen Situation. Es ist die Fähigkeit, eine Positionsbestimmung des *State of the Art* vorzunehmen, Qualitätsziele für den eigenen oder den organisationalen Kontext festzulegen und/oder sich selbst in der Qualitätsdebatte zu verorten. Die *reflexive Dimension* betont die Notwendigkeit, zukünftige Herausforderungen im eigenen Bereich zu erkennen, die eigene Situation zu überdenken und individuelle Strategien festzulegen, um zukünftige Herausforderungen im Qualitätsbereich zu bewältigen. Auf den Bereich *Standards im E-Learning* bezogen heißt dies, sich darüber bewusst zu werden, welche Standards zukünftig für die Umsetzung der (organisations-)eigenen Ziele relevant sind. Ein typisches Feld reflexiver Qualitätsbewertung stellt die Entwicklung von zukunftsbezogenen Zielen dar, entweder als Lernender für die eigene persönliche Entwicklung oder bezogen auf eine Organisation.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Der hier vorliegende Beitrag zeigt, dass sich der Einsatz von Standards im *E-Learning* letztlich auf die Verbesserung bildungsrelevanter Prozesse und Resultate richtet – d. h. die Verbes-

serung von Lern- bzw. Bildungsprozessen. Diese werden als *Ko-Produktion* zwischen Lernen- und Lernarrangement aufgefasst. Für den Bildungsprozess bedeutet dies in letzter Konsequenz, dass das Ergebnis eines Bildungsprozesses nicht unmittelbar „von außen“ optimiert werden kann. Der Beitrag betont das Konzept der *bildungsrelevanten Qualitätsentwicklung*. Bildungsrelevante Qualitätsentwicklung zielt auf die Verbesserung pädagogischer Handlungszusammenhänge – und damit vor allem auf eine Professionalisierung des Aushandlungsprozesses zwischen den Beteiligten in einem Lernarrangement – ab. Im Kern steht dabei die Diskussion, inwieweit Standards einen Einfluss auf tatsächliche Bildungsprozesse haben können. Standards werden dabei als Träger von Potenzialen beschrieben, die in Bildungssituationen realisiert werden können. Es wurden dabei konkrete Beispiele gegeben, die zeigen, dass Standards Lernszenarien beeinflussen können. Die Möglichkeiten, die sie erschließen, stellen jedoch auch neue Anforderungen an die beteiligten Akteure.

Um diese Potenziale zu realisieren, bedarf es aufseiten der Beteiligten bestimmter Fähigkeiten, die in diesem Beitrag mit dem Konzept der *Qualitätskompetenzen* zusammengefasst wurden. Es sind dies die Fähigkeiten, Standards auch im eigenen Bildungskontext so zu integrieren, dass sie tatsächlich bildungsrelevante Effekte haben, also den Lehr- und Lernprozess verbessern. Sie umfassen das *Wissen* um Standards, die *Erfahrung*, diese anzuwenden, die Fähigkeit, sie auf den eigenen Kontext hin *anzupassen* und eine kritische *Reflexionsfähigkeit* darüber, welche Bildungsprobleme in welchem Maße jetzt und zukünftig durch den Einsatz von Standards gelöst werden können. Bislang gibt es nur wenig dokumentiertes Wissen dazu, wie Standards tatsächlich auf Bildungsprozesse wirken, die sich auf *E-Learning* stützen. Zukünftig wäre eine Wirkungsforschung in dieser Richtung wünschenswert.

Literatur

- Advanced Learning Initiative (2004): Sharable Content Object Reference Model, SCORM 2004 (2nd ed.), Overview, unter: http://www.eife-l.org/publications/standards/elearning-standard/scormoverview/english_release (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Baacke, Dieter (1996): Gesamtkonzept Medienkompetenz, in: Agenda. Zeitschrift für Medien, Bildung, Kultur, März/April 1996, 12–14.
- Back, Andrea/Bendel, Oliver/Stoller-Schai, Daniel (2002): E-Learning im Unternehmen. Grundlagen – Strategien – Methoden – Technologien, Zürich: Orell-Füssli.
- Baumgartner, Peter (2003): Didaktik, E-Learning-Strategien, Softwarewerkzeuge und Standards – Wie passt das zusammen?, in: Franzen, Meike (Hg.): Mensch und E-Learning. Beiträge zur E-Didaktik und darüber hinaus, 9–25, Aarau: Sauerländer.
- Baumgartner, Peter/Häfele, Hartmut/Maier-Häfele, Kornelia (2003): E-Learning Standards, betrachtet aus didaktischer Perspektive, in: Bachman, Gudrun/Häfele, Odette/Kindt, Michael (Hg.): Campus 2002: Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase, Medien der Wissenschaft, Band 18, Münster: Waxmann.
- Bologna Declaration (1999): unter: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- DIN Deutsches Institut für Normung e. V. (2003): PAS: Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von e-Learning – Referenzmodell für Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung – Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Bildungsprozessen und Bildungsangeboten, Berlin: Beuth.
- Dublin Core Metadata Initiative (2004). DCMI Education Working Group, unter: <http://dublincore.org/groups/education/> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Ehlers, Ulf-Daniel (2006): Quality Literacy – Competences for Quality Development in Education and

- E-Learning, in: Quality of E-Learning (2007) Journal Educational Technology & Society, Palmerston North.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2006a): Making the difference in E-learning: Towards Competence Development and E-irritation, in: Bernath, Ulrich (Hg.) (2007): Research in distance education and online learning, ASF Series: Oldenburg.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2004): Qualität im E-Learning aus Lersnersicht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- El-Khatib, Khalil/Korba, Larry/Xu, Yuefei/Yee, George (2003): Privacy and Security in E-Learning. International Journal of Distance Education Technologies, Vol. 1, No. 4, October–December 2003.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Farance, Frank (2003): IEEE LOM Standard Not Yet Ready For „Prime Time“, in: Learning Technology newsletter, Vol. 5, Issue 1, January 2003.
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung, 237–293, Göttingen/Bern: Hogrefe.
- Friesen, Norm/Fisher, Sue/Roberts, Anthony (2002): CanCore Guidelines for the Implementation of Learning Object Metadata (IEEE 1484.12.1-2002), unter: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/109/102> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Glahn, Christian (2003): Wie Bildungsprozesse standardisiert beschrieben werden können. Konzepte, Perspektiven und Grenzen von IMS Learning Design. Vortrag am 5. Business Meeting, Innsbruck, 29.11.2002.
- Gries, Volker (2003): Nutzung von Standards bei der Entwicklung von e-Learning Content, unter: http://elearning.anova.de/de/fachw/pdf/Contententwicklung_Standards.pdf (letzter Zugriff: 09.11.04).
- Helmke, Andreas/Hosenfeld, Ingmar (2003): Vergleichsarbeiten – Standards – Kompetenzstufen: Begriffliche Klärung und Perspektiven für VERA, unter: <http://www.uni-rostock.de/bildung/vera/download/standards.pdf> (letzter Zugriff: 19.06.2007).
- Hugger, Kai-Uwe (2001): Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis, München: kopaed.
- IEEE Learning Technology Standards Committee (2002): Draft Standard for Learning Object Metadata, Final Draft 1484.12.1., unter: http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf, 12.6.02, (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- IEEE Learning Technology Standards Committee (2001): IEEE P1484.2.1/D8, 2001-11-25, Draft Standard for Learning Technology – Public and Private Information (PAPI) for Learners (PAPI Learner) – Core Features, unter: http://metadata-standards.org/Document-library/Meeting-reports/SC32WG2/2002-05-Seoul/WG2-SEL-042_SC36N0175_papi_learner_core_features.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- IMS Global Learning Consortium (2003): IMS Learning Design Information Model. Version 1.0 Final Specification, unter: http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imsld_infv1p0.html, (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- International Organization for Standardization (2004): About ISO, unter: <http://www.iso.org/iso/about.htm> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Klebl, Michael (2004): Lehrprozesse planen, Lernprozesse strukturieren mit IMS Learning Design, unter: http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/234/2/MKL_lehrprozesseplanen.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Kerres, Michael/de Witt, Claudia (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik, unter: http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn: BMBF, unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).

-
- Konrad, Konrad/Traub, Silke (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis, München: EGS-Texte.
- Meder, Norbert (2006): Web-Didaktik, in: Meder, N. (Hg.): Wissen und Bildung im Internet, Bd. 2, Bielefeld: Bertelsmann.
- Medienpädagogisches Manifest (2009): unter: http://www.medienpaed.com/manifest_2009.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Mungania, Penina (2003): The Seven E-Learning Barriers Facing Employees, Louisville: Masie Centre, unter: <http://aerckenya.org/docs/ElearningReport.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Stefan Iskel/Norbert Meder

Qualitätssicherung von Online-Kursen in E-Learning-Portalen. Eine theoretische Betrachtung mit empirischer Testung am Beispiel des „ELAN“-Projekts

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/92>

Abstract

Dieser Artikel fokussiert den Bereich des Qualitätsmanagements im *E-Learning* am Beispiel der Qualitätssicherung von Online-Kursen in einem *E-Learning-Portal*. Dargestellt wird ein *Workflow spezifischer Qualitätsmanagement-Prozesse*: (1) allgemeine Unterstützung der AutorInnen von Online-Kursen, (2) Evaluation erstellter Online-Kurse, (3) Feedback der Lernenden (KursteilnehmerInnen) an den/die Kurs-AutorIn, (4) Feedback der Lernenden an das Qualitätssicherungs-Team (5) Feedback der Kurs-Autoren an das Qualitätssicherungs-Team sowie (6) die zusammenfassende Evaluation des Lernenden- und Experten-Feedbacks durch das Qualitätssicherungs-Team. Dieser Workflow wurde empirisch getestet und in den europäischen *E-Learning*-Marktplatz „Columbus-Portal“ implementiert, welcher im Rahmen des von der Europäischen Kommission (eTEN-Programm) finanzierten Projekts „Electronic Learning and Assistance Network“ (ELAN) entwickelt wurde.

This article describes and reflects quality management in the field of E-learning using assurance of quality of online courses of an E-learning portal as an example. A workflow of specific processes of quality management is presented, which consist of (1) general support of authors creating on-line courses, (2) evaluation of created on-line courses, (3) feedback of learners (course users) to the author, (4) learner feedback to the quality assurance team (5) author feedback to the quality assurance team and (6) the evaluation of learner and expert-feedback. This workflow was empirically tested and implemented in the European E-learning marketplace „Columbus-Portal“ which was developed in the project „Electronic Learning and Assistance Network“ (ELAN) funded by the European Commission (eTEN programme).

1. Einleitung

Mit der Frage nach Bildungsstandards wird meist die Frage nach den zu vermittelnden Inhalten in den Mittelpunkt gerückt. Dabei geraten die für das Erreichen von Standards relevanten Prozesse aus dem Blick. Die These dieses Beitrags ist, dass neben der inhaltlichen Frage ein Prozessmodell für die Implementierung von Bildungsstandards erforderlich ist. Zur Begründung der These wird zunächst ein relationstheoretisch fundierter Qualitätsbegriff entwickelt. Vor diesem Hintergrund werden anschließend die Prozesse, die für das Erreichen von Bildungsstandards berücksichtigt werden müssen, am Beispiel der Evaluation von Online-Kursmaterial, entwickelt. Damit steht die Implementierung der Qualitätssicherung von Online-

Kursen in *E-Learning-Portalen* als ein Beitrag zur Frage nach der Implementierung von Bildungsstandards im Mittelpunkt. Der hier vorgestellte Ansatz wurde an der Universität Duisburg-Essen (UDE) im Rahmen des EU-Projekts ELAN („Electronic Learning and Assistance Network“) entwickelt.

Einem radikal *lernerInnenorientierten* Ansatz folgend wird Qualität nicht als substantielles Merkmal von Online-Kursen verstanden, sondern als Merkmal des *Verhältnisses* (Relation) zwischen Kurs und LernerIn. Der/die LernerIn und seine/ihre spezifischen Eigenschaften spielen für die Beurteilung der Qualität von Online-Kursen eine entscheidende Rolle; der/die LernerIn ist Ko-Produzent der Qualität (Ehlers 2004, Ehlers/Pawlowski 2006, Harvey/Green 2000). Dies wird in Abb. 1 schematisch dargestellt:

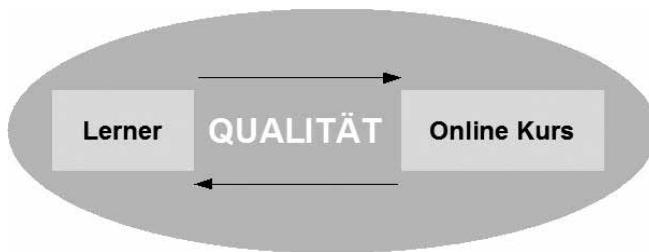


Abb. 1: Relationaler Ansatz der Qualitätssicherung von Online-Kursen, Diagramm: Iske/Meder

Diesem *lernerInnenorientierten* Ansatz entsprechend ist die Evaluation von Online-Kursen im Sinne einer substantiellen Produktqualität nicht angemessen, wie sie in der Regel auf der Grundlage technisch orientierter Check-Listen zur Beurteilung wesentlicher Kurseigenschaften verwendet wird. Diese ignorieren die Bedeutung der Lernenden und müssen ergänzt werden durch die Dimension der *Angemessenheit* des Online-Kurses *im Verhältnis zu* den Voraussetzungen, Forderungen und Bedürfnissen der Lernenden.

Aus Perspektive eines relationalen Qualitätsmanagements ist ein Online-Kurs dann als *angemessen* zu beurteilen, wenn er die individuellen Interessen, Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt und darauf aufbauend deren Lernprozesse unterstützt und fördert. Daher bestimmt sich Qualität über die *Relation* der Merkmale des Online-Kurses *zu den* Merkmalen des Lernenden. Diese Relationalität von Qualität ist bei der Qualitätssicherung von Online-Kursen und *E-Learning-Portalen* grundsätzlich zu berücksichtigen.

Online-Kurse sind somit zu analysieren als spezifische Umgebungen, die das Ziel der Förderung und Unterstützung von Lernprozessen in einer Zielgruppe verfolgen (Bönsch 2000, Flehsig 1996). Aus einer allgemeineren Perspektive stellen sich solche Lernportale als *Möglichkeitsraum für potenzielles Lernen* dar.

Dieser *Möglichkeitsraum* wird im Folgenden als ein Raum von vier Lerndimensionen entfaltet, die jeweils untereinander verbunden sind (vgl. Abb. 2):

1. *Lernanreize (incentives of learning)*: Unterstützt der Online-Kurs angemessene Anreize für den Beginn und die Fortsetzung von Lernprozessen (z. B. Szenario, Simulation)?
2. *Lernprozess (learning process)*: Unterstützt der Online-Kurs angemessene Lernprozesse (z. B. spezifische Lern-Aktivitäten oder eine spezifische Reihenfolge der Inhalte)?

3. *Lernunterstützung (learning support)*: Bietet der Online-Kurs geeignete Hilfestellungen für den Fall, dass ein/e LernerIn nicht in der Lage ist, ein lernbezogenes Hindernis zu lösen (zum Beispiel: per FAQ oder E-Mail)?
4. *Feedback zu LernerInnenergebnissen (feedback on learning result)*: Bietet der Online-Kurs angemessene Rückmeldungen für die Lernenden über deren Lernresultate (zum Beispiel: Quiz, Test, Zertifikat)?

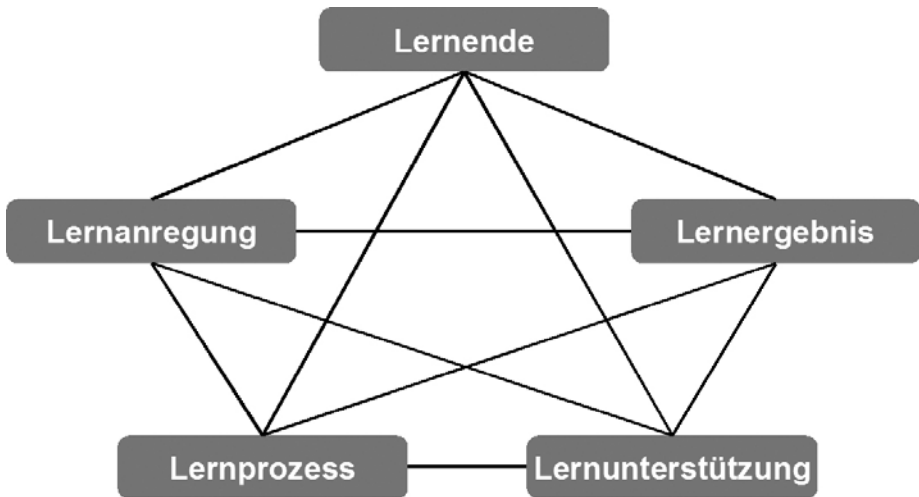


Abb. 2: Dimensionen der relationalen Qualitätssicherung von Online-Kursen, Diagramm: Iske/Meder

Die spezifischen Qualitätsparameter innerhalb dieser vier Dimensionen werden auf der Grundlage des *Relationalen Qualitätskriterien-Kataloges* (RQCC, *Relational Quality Criteria Catalogue*) analysiert.

Der dargestellte Ansatz lässt sich als ein *relationaler* Ansatz zur Qualitätssicherung fassen: Qualität muss im Zusammenhang mit der Analyse der Nutzungsanforderungen („learning dimensions“) und mit der Bewertung der *Angemessenheit* eines Online-Kurses in Bezug auf die Anforderungen der Lernenden stehen. Der Begriff der „Angemessenheit“ beinhaltet, dass keine universalen Merkmale existieren, welche sich auf *jeden* Kurs anwenden ließen, um diesen für *jede/n* zukünftige/n LernerIn und damit für eine *universale Zielgruppe* geeignet zu machen (Ehlers/Pawlowski 2006). Dabei entspricht die Beurteilung der *Angemessenheit* keinem subjektiven Bauchgefühl, sondern beruht auf der Relation der konkreten Eigenschaften des Online-Kurses zu den (vom Kursautor definierten) Eigenschaften der anvisierten Zielgruppe (LernerInnen): Jeder Online-Kurs bezieht sich in jedem Fall auf eine bestimmte Zielgruppe, beispielsweise in Bezug auf Lernziele, erforderliche Vorkenntnisse und Qualifikationen, Alter, Lernzeit und Schwierigkeitsgrad (Helmke 2009). Diese Aspekte bestimmen die typische Gruppe von Menschen, für welche *der Kurs in erster Linie konzipiert ist*, bzw. die der Autor bei der Kursgestaltung *vor seinem inneren Auge* hatte. Während eine solche Zielgruppendefinition für viele Kurse und für viele Lernportale lediglich implizit oder bruchstückhaft existiert, bildet sie im hier dargestellten Ansatz den grundlegenden Ausgangspunkt der Qualitätssicherung.

2. Workflow Qualitätssicherung von Online-Kursen

Die Integration von Prozessen des Qualitätsmanagements in ein *E-Learning*-Portal stellt eine komplexe und anspruchsvolle Herausforderung dar (Ehlers 2004, Ehlers/Pawlowski 2006, Iske 2008). In diesem Abschnitt wird der oben skizzierte Ansatz der relationalen Qualitätssicherung aus einer prozessorientierten Perspektive als Workflow beschrieben (vgl. Abb. 3).

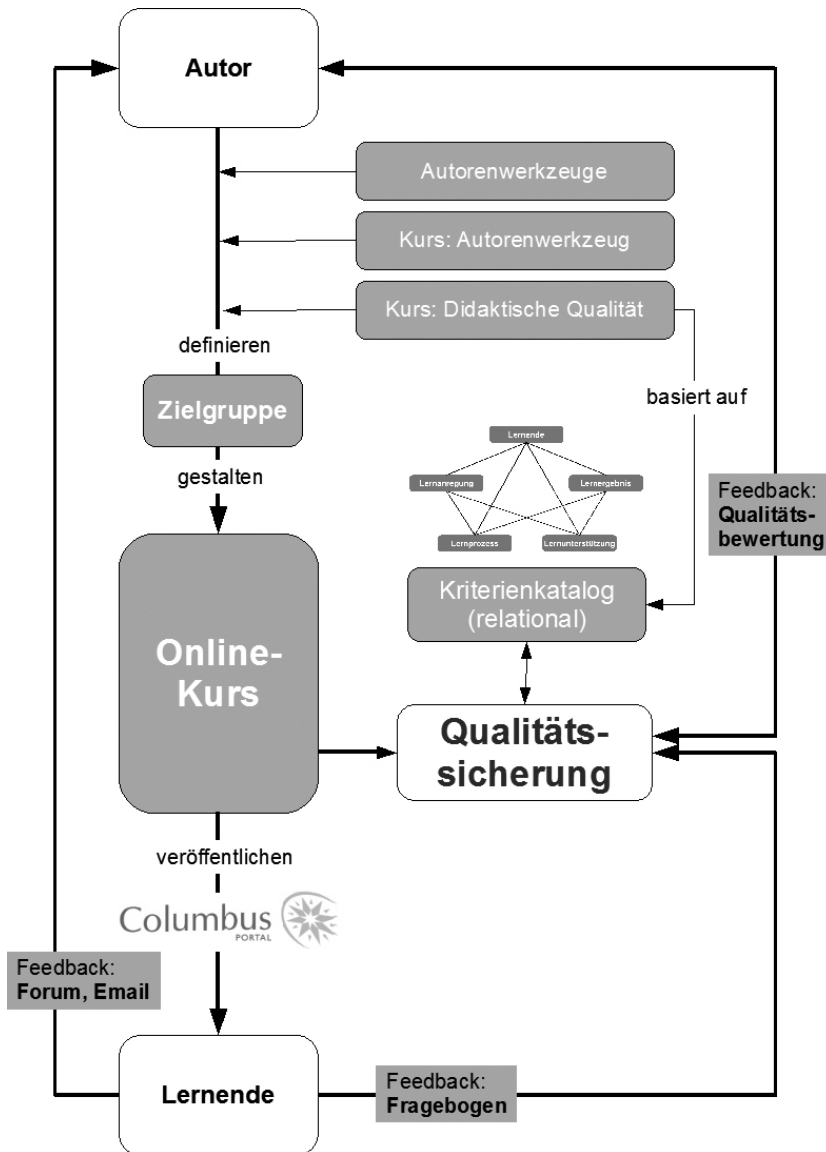


Abb. 3: Workflow relationaler Qualitätssicherung von Online-Kursen, Diagramm: Iske/Meder

Kurz skizziert stellt sich der relationale Ansatz der Qualitätssicherung folgendermaßen dar: Jede/r *BenutzerIn* (LernerIn) der Lernumgebung hat die Möglichkeit, sich am Portal zu beteiligen und als *AutorIn* Online-Kurse zu erstellen und zu publizieren. Dazu *definiert* er zunächst die *Zielgruppe* seines Online-Kurses und gestaltet daran anschließend einen entsprechenden Kurs. Dieser Prozess der Kursgestaltung wird durch eine *Vorauswahl* von Autoren-Tools, die in der Lernumgebung bereitgestellt werden, sowie einer Einführung in diese Autoren-Tools unterstützt. Zusätzlich steht eine Einführung in die didaktische Gestaltung von Online-Kursen zur Verfügung (Kurs „Didaktische Qualität“, vgl. Abb. 3), die auf dem Relationalen Qualitätskriterien-Katalog (RQCC) basiert, der seinerseits Grundlage der Evaluation der gestalteten Kurse ist. Ist der Online-Kurs fertiggestellt, wird er von einem Qualitätssicherungsteam auf Grundlage des Relationalen Qualitätskriterien-Katalogs (RQCC) evaluiert. Im Falle einer Evaluation als „angemessen“ wird der erstellte Kurs auf dem Lernportal veröffentlicht. Andernfalls wird ein detailliertes Feedback zur Verbesserung der Qualität des Kurses an den Kursautor gesendet. Der Kursautor kann anhand des Feedbacks seinen Kurs überarbeiten, um den Qualitätsstandards zu entsprechen und den Kurs auf dem Portal zu publizieren.

Neben dieser Evaluation von Online-Kursen durch ein Expertenteam auf Grundlage des RQCC wird der *publizierte Kurs* von seinen tatsächlichen (empirischen) Nutzern evaluiert. Zunächst einmal kann jede/r LernerIn ein direktes Feedback per E-Mail oder als Forenbeitrag an den Kursautor senden. Für ein allgemeines Feedback kann er eine Rating-Skala bestehend aus Sternen („stars“) nutzen. Außerdem wird jeder Lernende ermuntert, eine detaillierte und standardisierte Rückmeldung in Form eines Online-Fragebogens an das Qualitätssicherungsteam zu geben. Diese Bewertungen werden analysiert, zusammengefasst und an den Kursautor übermittelt. Darüber hinaus *vergleicht* das Qualitätssicherungsteam das Feedback der Lernenden mit dem Ergebnis der Anwendung des *Relationalen Qualitätskriterien-Kataloges*, um den gesamten Prozess der Qualitätssicherung zu verbessern und eine hohe Qualität der angebotenen Kurse zu gewährleisten.

Auf der Grundlage dieses kurzen Überblicks wird im Folgenden der Ansatz der relationalen Qualitätssicherung von Online-Kursen in *E-Learning* Portalen detailliert beschrieben als Kombination verschiedener, einander ergänzender und aufeinander aufbauender Prozesse: (2.1) die allgemeine Unterstützung von Autoren bei der Gestaltung von Online-Kursen, (2.2) die Evaluation der Online-Kurse im Vorfeld der Publikation, (2.3) Feedback der Lernenden (Kursnutzer) an den Kursautor, (2.4) Feedback der Lernenden an das Qualitätssicherungsteam, (2.5) Feedback der Kursautoren an das Qualitätssicherungsteam und (2.6) der Vergleich der Bewertung von Online-Kursen durch Lernende mit der Bewertung durch Experten.

2.1 Unterstützung von Kursautoren

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass jeder Nutzer des Lernportals auch Kursautor im Portal werden kann. Dabei muss dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Vorkenntnisse der NutzerInnen/AutorInnen sehr unterschiedlich und vielfältig sind: Erfahrene AutorInnen brauchen in der Regel keine Unterstützung bei der Kursgestaltung, während weniger erfahrene AutorInnen unterschiedliche Formen der Unterstützung benötigen, z. B. bei der Auswahl und dem Einsatz von AutorInnenwerkzeugen zur Kurserzeugung oder bei Fragen der didaktischen Gestaltung qualitativ hochwertiger Online-Kurse (Gestaltung von Lernanreizen, Lernprozessen, Lernunterstützung, Feedback zum Lernergebnis, vgl. Abb. 1).

Daher wird jede/r Kursautorin im Hinblick auf drei Gesichtspunkte unterstützt:

1. Jede/r AutorIn wird bei der Kursgestaltung durch eine Sammlung von AutorInnenwerkzeugen unterstützt. Entsprechend den jeweiligen Vorkenntnissen, Erfahrungen und Fähigkeiten werden AutorInnenwerkzeuge für Anfänger, Fortgeschrittene und ExpertInnen zur Verfügung gestellt. Neben diesen bereitgestellten AutorInnenwerkzeugen kann auch jedes andere Werkzeug zur Kurserzeugung genutzt werden, sofern es den SCORM-Standard unterstützt (vgl. Shareable Content Object Reference Model [SCORM]). Demzufolge können auch Online-Kurse auf dem Lernportal publiziert werden, die in anderen Kontexten entwickelt wurden.
2. Jede/r AutorIn wird bei der Gestaltung eines Online-Kurses durch einen Kurs über die Handhabung des AutorInnenwerkzeugs unterstützt (für den Fall, dass der/die AutorIn eines der bereitgestellten AutorInnenwerkzeuge nutzt). Dieser Punkt zielt auf die softwaretechnische Unterstützung der Kursgestaltung ab.
3. Jede/r AutorIn kann zurückgreifen auf einen Kurs zur didaktischen Gestaltung qualitativ hochwertiger Online-Kurse. Dieser Kurs gibt Einblick in die dem Lernportal zugrunde liegenden Qualitätskriterien und wurde auf Grundlage des Relationalen Qualitätskriterien Katalogs (RQCC) im Rahmen des ELAN-Projekts entwickelt. Gleichzeitig beschreibt der RQCC generelle Möglichkeiten der Gestaltung von Online-Kursen als „Möglichkeitsraum“. Auf Grundlage dieser Kenntnisse kann ein Autor die Qualität seines Online-Kurses sicherstellen bzw. verbessern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Unterstützung von KursautorInnen sowohl auf eine softwaretechnische als auch auf eine didaktische Unterstützung bei der Gestaltung von Online-Kursen zielt, sowie auf Transparenz der dem Portal zugrunde liegenden Qualitätskriterien. Eine große Bandbreite von NutzerInnen – ExpertInnen, Fortgeschrittene sowie AnfängerInnen – werden auf diese Weise dabei unterstützt, ihr Wissen in Form eines Online-Kurses zu dokumentieren und auf dem Lernportal zu publizieren.

2.2 Kursevaluation

Der erstellte Online-Kurs wird auf Grundlage des *Relationalen Qualitätskriterien Katalogs* (RQCC) von einem Expertenteam des Lernportals im Hinblick auf die *didaktische Qualität* evaluiert.

1. Der erste Schritt besteht dabei in der Identifizierung der typischen Zielgruppe des Online-Kurses, die durch den Kursautor definiert wurde. Die Beschreibung bzw. Definition der Zielgruppe des erstellten Online-Kurses durch den Kursautor ist eine grundlegende Voraussetzung für die relationale Qualitätssicherung. Daher ist die Angabe dieser Informationen (Metadaten) verpflichtend für jeden auf der Lernplattform publizierten Kurs. In den folgenden Schritten wird die Angemessenheit des Online-Kurses hinsichtlich der Relation der vier Dimensionen in Bezug auf die Zielgruppe evaluiert (vgl. Abb. 2).
2. Im Falle einer Kursevaluation von mindestens „angemessen“ wird der Online-Kurs auf dem Lernportal veröffentlicht und kann von NutzerInnen gebucht werden.
3. Im Falle einer Evaluation als „nicht angemessen“ wird eine detaillierte Begründung dieser Evaluation als Rückmeldung an die/den KursautorIn zurückgemeldet. Diese Rückmeldung beruht auf den Kriterien des Relationalen Qualitätskriterien Katalogs (RQCC) und enthält konkrete Vorschläge zur Qualitätssteigerung des Online-Kurses.

4. Um eine mögliche Intransparenz bezüglich der Qualitätsurteile zu vermeiden, kann der/die AutorIn auf den Kurs zur didaktischen Gestaltung von Online-Kursen zurückgreifen, in dem die zugrunde liegenden Qualitätskriterien detailliert erklärt sind (s. Abschnitt 2.1. [3]). Auf der anderen Seite kann sich der/die KursautorIn bereits im Vorfeld der konkreten Kursgestaltung anhand dieses Kurses über die Qualitätsanforderungen informieren, um die Qualitätsstandards bereits bei Planung und Umsetzung seines/ihres Kurses zu berücksichtigen.

Allgemeine Voraussetzung für den dargestellten Prozess der Qualitätssicherung ist selbstverständlich die *technische Lauffähigkeit* des Online-Kurses. Diese wird in Bezug auf die standardisierte, vom Autor erstellte Kursbeschreibung überprüft („Technische Spezifikation: Benötigt Ihr Kurs eine spezielle Technologie oder Software [z. B. Plug-Ins], welche nicht integraler Bestandteil aktueller Browser sind?“). Der Herausforderung einer allgemeinen technischen Lauffähigkeit von Online-Kursen wird in dem Lernportal vor allem durch die Anwendung des SCORM-Standards („Shareable Content Object Reference Model“) Rechnung getragen.

2.3 Feedback der KursnutzerInnen (Lernenden) an den Kursautor

Im Rahmen des Lernportals wird jeder veröffentlichte Online-Kurs durch spezifische Möglichkeiten des Feedbacks ergänzt, vor allem durch die Nutzung von Foren sowie von E-Mail. Besonders Foren bieten die Möglichkeit des detaillierten qualitativen Feedbacks, z. B. in Form von Fragen, Anregungen, Kritik etc. Unter Berücksichtigung des Feedbacks der Lernenden als aktuelle KursnutzerInnen kann der/die KursautorIn die Qualität seines/ihres Online-Kurses verbessern: Zum Beispiel kann er/sie den Inhalt/Aufbau seines/ihres Online-Kurses oder die Beschreibung der Zielgruppe des Kurses überarbeiten (s. Abschnitt 2.1). Außerdem kann auf Basis von LernerInnenfragen eine Sammlung *häufig gestellter Fragen* (FAQ, *frequently asked questions*) dokumentiert werden, um einen kursbezogenen und lernerInnenzentrierten Wissenspool aufzubauen.

Darüber hinaus zielen die verschiedenen Möglichkeiten des LernerInnen-Feedbacks auf einen Dialog zwischen LernerIn und KursautorIn sowie zwischen LernerIn und LernerIn ab, der ein grundlegendes Ziel des dargestellten Ansatzes der Qualitätssicherung bildet. In mittel- und langfristiger Perspektive bietet die Umsetzung dieser Möglichkeiten des Feedbacks die Grundlage für die Entwicklung einer *E-Learning-Community*, in der z. B. Lernende aktiv an der Kursgestaltung, -überarbeitung und -evaluation beteiligt werden und KursautorInnen detaillierte Rückmeldung zu ihren Online-Kursen sowohl von ExpertInnen als auch von Lernenden erhalten. Insgesamt bietet dieser Ansatz die Möglichkeit der Implementierung von Geschäftsmodellen, die sowohl den Business-Bereich als auch den Hobby-Bereich berücksichtigen können, d. h. Online-Kurse sowohl kommerziell als auch zur freien Nutzung angeboten werden können. Im letzteren Fall zielt der Ansatz auf den Aufbau und die Entwicklung einer *E-Learning-Community* nach den Grundsätzen des offenen und freien Zugangs („*open access*“) ab.

2.4 Feedback der Lernenden an das Qualitätssicherungsteam

Nach Bearbeitung eines Online-Kurses des Lernportals wird jeder Lernende gebeten, einen standardisierten Online-Fragebogen auszufüllen, um so ein ausführliches Feedback seiner per-

sönlichen Kursbewertung abzugeben. Dieser Fragebogen zielt auf die systematische Bewertung der Zufriedenheit des Lernenden ab und bezieht sich auf die Bewertung folgender Punkte:

- Beurteilung des Lernportals (z. B. Usability, Navigation, Layout);
- Kursangebot des Lernportals;
- Beurteilung des genutzten Online-Kurses (z. B. Beurteilung des Lernanreizes, des Lernprozesses, der Lernunterstützung, der Rückmeldung zum LernerInnenenergebnis, der Kursbeschreibung, des Buchungsvorgangs, der technischen Lauffähigkeit);
- soziodemografische Daten des/der Lernenden.

Darüber hinaus kann der/die Lernende den Online-Kurs auf einer ganz allgemeinen Ebene anhand einer Skala von Sternen („stars“) bewerten.

2.5 Feedback der KursautorInnen an das Qualitätssicherungsteam

Ein weiterer Prozess der Qualitätssicherung beruht auf der Rückmeldung der KursautorInnen an das Team der Qualitätssicherung des Lernportals. Nutzt der/die KursautorIn ein AutorInnenwerkzeug, das auf dem Lernportal zur Verfügung gestellt wird, wird er/sie gebeten, einen Online-Fragebogen zur ausführlichen Bewertung des gewählten AutorInnen-Tools sowie zur Bewertung des Gestaltungsprozesses auszufüllen. Analog zum LernerInnen-Feedback wird auch für die KursautorInnen ein Online-Fragebogen verwendet, der auf die Bewertung der *Zufriedenheit* abzielt.

Dabei bezieht sich der Online-Fragebogen auf die folgenden Punkte:

- Beurteilung des Lernportals (z. B. Usability, Navigation, Layout);
- Beurteilung der Auswahl der in dem Lernportal zur Verfügung gestellten AutorInnenwerkzeuge;
- Beurteilung der technischen Lauffähigkeit und Bedienbarkeit dieser AutorInnenwerkzeuge;
- Evaluation des Online-Kurses zur Nutzung der zur Verfügung gestellten AutorInnenwerkzeuge;
- Evaluation des Online-Kurses zur didaktischen Qualität von Online-Kursen;
- Beurteilung der Prozesse der Qualitätssicherung innerhalb des Lernportals
- sowie der soziodemografischen Daten des Autors.

Dieses detaillierte Feedback der KursautorInnen bildet die Grundlage für konkrete Verbesserungen und Weiterentwicklungen sowohl in Bezug auf den Katalog der Relationalen Qualitätskriterien (RQCC, vor allem auf die Ebene der Indikatoren) als auch in Bezug auf das Angebot der zur Verfügung gestellten AutorInnenwerkzeuge sowie die Kurse zu den AutorInnenwerkzeugen und zur Didaktischen Qualität und somit in Bezug auf den gesamten Prozess des Qualitätsmanagements im Lernportal.

2.6 Vergleich der Bewertung von Online-Kursen durch Lernende und ExpertInnen

Innerhalb dieses abschließenden Prozesses der Qualitätssicherung werden die Bewertungen der einzelnen Online-Kurse durch die Lernenden mit der Evaluation des Online-Kurses durch das Team der Qualitätssicherung des Lernportals verglichen. Auf diese Weise wird die *potenzi-*

elle Angemessenheit (basierend auf dem RQCC) mit der tatsächlichen Angemessenheit verglichen (basierend auf der Nutzung des Online-Kurses). Das Ergebnis dieses Vergleichs wird als ein Feedback an den/die KursautorIn übermittelt, als Angebot, seinen/ihren Online-Kurs aufgrund dieser theoretischen wie auch empirischen Perspektive zu verbessern. Die Ergebnisse des LernerInnen-Feedbacks und der LernerInnenbewertung werden dem/der KursautorIn zur Verfügung gestellt, um ihm/ihr einen Einblick in die tatsächliche Nutzung seines/ihrer Kurses zu ermöglichen. Kommentare und Fragen der KursnutzerInnen werden direkt an den/die KursautorIn weitergeleitet. Auf diese Weise können KursautorInnen mit Lernenden direkt in Kontakt treten, z. B. kann der/die KursautorIn seine/ihre Lernenden beim Überwinden konkreter Lernhindernisse unterstützen, spezifische Vorgehensweisen empfehlen oder auf weiterführendes Material verweisen.

Darüber hinaus fließen die Ergebnisse dieses Vergleichs in einem Prozess der Selbstevaluation in die Validierung und Verfeinerung des Relationalen Qualitätskriterien Katalogs (RQCC) mit ein. Diese Selbstevaluation führt zu einer permanenten und dynamischen Verbesserung der Prozesse der Qualitätssicherung des Lernportals.

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

In diesem Artikel wird der *relationale Ansatz zur Qualitätssicherung* in einer *prozessorientierten Perspektive als Workflow* beschrieben. Dieser Ansatz zur Qualitätssicherung wurde empirisch evaluiert und in den europäischen *E-Learning*-Marktplatz „Columbus-Portal“ implementiert, welcher im Rahmen des von der Europäischen Kommission (eTEN-Programm) finanzierten Projekts „Electronic Learning and Assistance Network“ (ELAN) entwickelt wurde.

Dieser relationale Ansatz der Qualitätssicherung zielt darauf, grundlegende Kategorien sowohl für die objektive als auch für die subjektive Bewertung der Qualität von Online-Kursen bereitzustellen und folgt somit einem innovativen, bislang aber wenig beachteten Ansatz auf dem Gebiet der Qualitätssicherung im *E-Learning*. Das besondere Merkmal dieses Ansatzes ist sein *relationaler, dynamischer und prozessorientierter* Charakter, der sowohl die Bewertung von Online-Kursen durch ExpertInnen als auch durch die Lernenden berücksichtigt und daher theoriegeleitete (objektive) und empirische (subjektive) Perspektiven bei der Qualitätssicherung verbindet. Besonders der Vergleich der Perspektive von Lernenden mit der Perspektive von ExpertInnen hinsichtlich der Qualität von Online-Kursen bietet den Ausgangspunkt für die Validierung und Verfeinerung des RQCC sowie des gesamten Prozesses der Qualitätssicherung in einem *Prozess der Selbstevaluation*, was zu einer ständigen Verbesserung der Qualitätssicherung im Lernportal führt (siehe 2.6). Die verwendeten Kriterien zur Qualitätssicherung auf dem Lernportal sind für LernerInnen wie auch KursautorInnen transparent und werden sowohl im Relationalen Qualitätskriterien-Katalog als auch im Kurs zur Qualität von Online-Kursen dokumentiert.

Auf der Grundlage der verschiedenen implementierten Feedback-Formen und der Transparenz der angewendeten Kriterien wird der Austausch von AutorInnen, Lernenden und dem Qualitätssicherungsteam ermöglicht, der auf eine offene Diskussion über das Verhältnis von Lernen, KursautorInnen und Qualität von Online-Kursen abzielt. Mittel- und langfristig ermöglichen diese Prozesse des Austauschs die Entwicklung einer offenen *E-Learning-Community*. Der beschriebene *relationale Ansatz zur Qualitätssicherung*, die dynamischen und lernerInnenzentrierten Prozesse des Feedback und die Perspektive der mittelfristigen Entwicklung einer

E-Learning-Community sind somit zentrale Merkmale des relationalen Ansatzes zur Qualitätssicherung von Online-Kursen in *E-Learning-Portalen*. Als *Bildungsstandard* gedacht, geht es mithin nicht um einen statischen Inhaltskanon, sondern um dynamische Prozesse, die standardisiert und in den Mittelpunkt gerückt werden.

Literatur

- Bönsch, Manfred (2000): *Variable Lernwege: ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*, Zürich: Schöningh.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2004): *E-Learning services in the crossfire: pedagogy, economy and technology*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Ehlers, Ulf-Daniel/Pawlowski, Jan Martin (Hg.) (2006): *Handbook on quality and standardisation in E-learning*, Berlin: Springer.
- European Quality Observatory, unter: <http://www.eqo.info> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Flechsig, Karl-Heinz (1996): *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*, Eichenzell: Neuland.
- Harvey, Lee/Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze, in: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhard Ewald (Hg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, 17–39, Weinheim: Juventa.
- Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*, Kallmeyer: Seelze.
- Hönigswald, Richard (1927): *Über die Grundlagen der Pädagogik: ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts*, München: Reinhardt.
- Iske, Stefan (2008): Hypertext, E-Learning und Web-Didaktik, in: Macha, H. et al. (Hg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft (Band 3)*, Paderborn: Schöningh.
- Meder, Norbert (2006): *Web-Didaktik: eine neue Didaktik webbasierten vernetzten Lernens*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Meder, Norbert (1997): Die Abbildung von Sachverhalten in die Zeit, in: Schmied-Kowarzik, W. (Hg.): *Erkennen – Monas – Sprache*, 277–289, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Shareable Content Object Reference Model (SCORM), <http://www.adlnet.gov> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Per Bergamin/Christian Filk

„Open Educational Resources“ (OER) – ein medienpädagogischer Bildungsstandard im Zeitalter des Web 2.0? Zur diskursiven Verortung eines emergierenden Paradigmas

Beitrag online im Ressort *Forschung* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/95>

Abstract

Open Educational Resources (OER) sind *per definitionem* Lernmaterialien, die für Gebrauch, Überarbeitung und Weitergabe frei verfügbar sind. Der Beitrag geht der Frage nach, ob gegenwärtige Entwicklungen in der Domäne der *Open Educational Resources* (OER) neue Modelle für Lernmaterialien etablieren und wie OER als richtungsweisender medienpädagogischer Bildungsstandard reüssieren könnten. Die Autoren analysieren drängende Probleme und wichtige Dispositionen der Konzeption, Distribution und Evaluation von OER. Auf dieser Grundlage vertiefen sie die Diskussion, indem sie die Nutzung, Technik, Ökonomie und Didaktik von OER problembezogen herausarbeiten. Die Autoren gelangen zu dem Schluss, dass die Debatte um Medienpädagogik und Bildungsstandards nicht nur eine fundamentale Neuorientierung erfahren, sondern zudem einen nachhaltigen Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft auslösen könnte – vom *individuellen Aneignen von Wissen* zum *kollaborativen Erzeugen von Wissen*.

By definition, *Open Educational Resources* (OER) are learning materials that are freely available for use, revision and redistribution. The paper deals with the question of whether current developments in the domain of *Open Educational Resources* (OER) could establish new learning material models and how OER could succeed as a leading educational standard in media pedagogy. The authors analyze urgent problems and core dispositions concerning design, distribution and evaluation of OER. On this basis, they further pursue the discussion by exploring the use, technology, economics and instructional design of OER. Finally, the authors conclude that the debate on media education and educational standards may not only face a fundamental re-orientation, but also provoke a paradigmatic change in educational policy and educational science – from the individual internalization of knowledge to a collaborative creation of knowledge.

1. Einleitung

*Die Gutenberg-Galaxis mit ihren klassischen Bibliotheken
scheint sich im World Wide Web aufzulösen.*

Klaus Mainzer

Die Zugänglichkeit und das Teilen von Wissen stellen die postindustrielle Informationsgesellschaft vor große Herausforderungen. Immer mehr offene Bildungsinhalte sind über das Internet frei zugänglich und verfügbar. Vor diesem Hintergrund sind Personen, Gruppierungen und Institutionen im Bildungs- und Erziehungssystem mit der Frage konfrontiert, ob und gegebenenfalls wie sich aus *Open Educational Resources* Nutzen ziehen lässt (Bergamin/Muralt-Müller/Filk 2009) – zumal OER als richtungsweisender medienpädagogischer Bildungsstandard reüssieren könnte?

Seitdem der Begriff „Open Educational Resources“ erstmals vor sieben Jahren vom *UNESCO-Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries* (2002) verwendet wurde, avancierten Open Educational Resources zu einem bemerkenswerten Phänomen, das nicht mehr wegzudenken ist. Referenzprojekte wie die „Open Courseware“-Initiative des *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) oder das „OpenLearn“-Projekt der britischen *Open University* (OU) weisen Nutzungsfrequenzen auf, die vor einer halben Dekade kaum vorstellbar schienen. Weltweit wird die Idee einer Umsetzung von OER aufgegriffen. Vorreiter sind neben den genannten Universitäten auch Hochschulen außerhalb des angelsächsischen Raums wie etwa die niederländische *Technische Universiteit Delft*, die chinesische *National Chiao Tung University* oder das mexikanische *Tecnológico de Monterrey*.

In der Zwischenzeit hat die Open-Educational-Resources-Bewegung viele Lehrende und Lernende aller formalen Bildungsstufen erfasst (Atkins/Brown/Hammond 2007: 7–24). Die *Hewlett Foundation* oder die *Meloni Foundation* fördern Vorgaben im großen Stil, die UNESCO betreibt eine eigene OER-Community mit über 800 institutionellen Mitgliedern in 108 Ländern – Tendenz steigend. Dass diese beeindruckende Entwicklung tragende *Motoren*, offene Lehr-/Lerninhalte über das Internet frei und unentgeltlich anzubieten, ist für eine Gesellschaft, die durch einen hohen und komplexen Organisationsgrad, eine hohe funktionale Arbeitsteilung und eine weitgehende marktkonstitutive Kommerzialisierung charakterisiert ist, alles andere als gewöhnlich. Bildungseinrichtungen bauen Zutrittsbarrieren ab, Lehrende und Lernende stellen ihre Wissensbestände uneingeschränkt und gratis zur Verfügung. Diese Ressourcen können genutzt, überarbeitet, angepasst und weitergegeben werden. Mithin scheint es, als solle mittels eines sich globalisierenden OER-Movements eine digitale, weltweit zugängliche gigantische Wissensbibliothek (Mainzer 2001: 62) geschaffen werden.

In Anbetracht der evolutionären Dynamiken der Informationsgesellschaft mit ihrer Suche nach neuen „Kommunikationskulturen“ und „Leitmedien“ (Giesecke 2002: 11; Filk 2009: 9–40) drängt sich schnell der Gedanke auf, dass es sich bei *Open Educational Resources* um einen neuen *medienpädagogischen* Bildungsstandard handeln müsste. Definiert man in dieser Domäne „Standardisierung“ als maßgebliche Korrelation konzeptueller, technischer, didaktischer, organisatorischer sowie professioneller Faktoren beziehungsweise Indikatoren mit hohem Qualitäts- und Leistungsniveau (Filk 2003: 18–30), so werden – trotz vieler positiver Assoziationen von OER – allerdings auch grundlegende kritische Fragen aufgeworfen, wie die internationale Diskussion eindrücklich belegt.

Führt diese Form des unreglementierten Teilens von Lehrmaterialien zu „quick and dirty“-Lernobjekten? Wie steht es um die inhaltliche Korrektheit und die methodische Solidität solcher Offerte? Wird ohne institutionalisierte Kontrollinstanzen womöglich Missbrauch und Demagogie nicht geradezu Tür und Tor geöffnet? Setzt der OER-Ansatz nicht zwangsläufig eine hohe Medienkompetenz voraus und besteht nicht das Risiko eines weiteren „Digital Divide“ (Capurro/Frühbauer/Hausmanning 2007)? Ist die OER-Bewegung ein Hype im Sog der neueren Entwicklungen im Internet (*Web 2.0*, *Social Software*, *Semantic Technologies* etc.)? Und ebbt diese Konjunktur nicht ab, sobald eine nachhaltige Finanzierung postuliert wird? Gehen letzten Endes nicht wertvolle instruktionale Ansätze verloren und werden aufgrund eines einseitigen Konstruktionismus verdrängt, der nicht mehr viel mit dem originären konstruktionistischen Konzept (Papert 1980) gemein hat?

2. Diskursive Gemengelage

Verschafft man sich einen ersten Überblick über die jüngsten Trends in den einschlägigen Diskursen der Wissenskommunikation und -medien, so stößt man unweigerlich auf den *Terminus technicus* „Open Educational Resources“, korrespondierende freie Lernmaterialien, Lernsoftware und Lernlizenzen eingeschlossen. Mithin konturiert sich ein breites Spektrum widersprüchlicher Positionen um das Für und Wider von OER:

Einerseits sehen VerfechterInnen in *Open Educational Resources* das Potenzial einer längst überfälligen niederschweligen Nutzung freier, webbasierter Ressourcen in der postindustriellen Gesellschaft, um Wissen aktiv und kooperativ zu teilen. Bei OER handle es sich, wenn man so will, endlich um eine adäquate Antwort auf die (medien-)pädagogischen und (medien-)didaktischen Anforderungen im Zeitalter des *Web 2.0*. Eines der Hauptargumente stellt auf eine Optimierung der „kognitiven“ Wertschöpfung ab, insofern als in einer *Open-Educational-Resources-Community* der Innovationsgrad höher sei, so Kurt Larsen und Stéphan Vincent-Lancrin (2005: 16), wenn Wissen *frei* geteilt wird: „The users are freely revealing their knowledge and, thus, work cooperatively.“

Andererseits sehen KritikerInnen in *Open Educational Resources* ein technologisch, institutionell, ökonomisch und nicht zuletzt instruktionspsychologisch ineffektives und ineffizientes Angebot, das schlechterdings nicht zu der behaupteten qualitativen Hebung des Ausbildungs- und Wissensniveaus beitrage. Peter Baumgartner und Sabine Zauchner (2007: 57) weisen darauf hin, dass die VertreterInnen der Gegenposition zu OER nicht müde würden, schlechte Umsetzungen und kulturimperialistische Hintergedanken, wie etwa einer möglichen Sozialisierung der Welt mit Inhalten des *Massachusetts Institute of Technology*, anzuprangern. Des Weiteren streichen sie auch heraus, dass gegenwärtig viele offene Lerninhalte lediglich aus einem *Syllabus* (Lehrveranstaltungskonzept), sprich einer Aufzählung von Überschriften zu Inhalten bestünden und somit erst ausgearbeitet werden müssten.

Neben diesen diametral entgegengesetzten Auffassungen zeichnen sich mittlerweile jedoch auch vermittelnde Standpunkte ab wie etwa der von Andy Lane, dem Leiter des „OpenLearn“-Vorzeigeprojekts der Open University (<http://openlearn.open.ac.uk>), der unterschiedliche, nebeneinander existierende Märkte postuliert. So prognostiziert Lane, dass es auch im Falle von Wissensressourcen einen ökonomischen Markt für Ideen, Produkte und Dienstleistungen gibt. Während ein kommerzieller Sektor nach dem Prinzip der Gewinnmaximierung funktioniert, werden die Ressourcen in einem sozialen Kontext ohne Bezahlung transferiert – und dies un-

beschadet einer Gemeinsamkeit: „both [der ökonomische und der soziale Markt; P.B./C.F.] being mediated by a public economy“ (Lane 2008: 2).

Die aktuell wogende Debatte um Copyrights und Lizenzierungen von *Open Educational Resources* weist noch darüber hinaus. Die Verfasser der Studie zu *Open E-Learning Content Observatory Services* (OLCOS) (Geser 2007: 59) gelangen zu einem signifikanten Befund: Mittels einer Auswertung von *Backlinks* (basierend auf einem statistischen Generator wurden die registrierten Rückverweise auf „Creative Commons“-Lizenzen respektive der entsprechenden *Uniform Resource Identifier* gezählt) bei der Suchmaschine Yahoo lässt sich demonstrieren, dass unter den „Creative Commons“-Lizenzen rund zwei Drittel der lizenzierten Inhalte dezidiert eine kommerzielle Nutzung ausschließen. („Creative Commons“ ist ein Lizenzierungsverfahren, das verschiedene graduelle Stufen der Offenheit von Ressourcen zulässt (vgl. <http://www.creativecommons.org> –letzter Zugriff: 18.04.2012).

Gerade hier gilt zu vermuten, dass UrheberInnen der Open-Educational-Resources-Initiative gezielt Einfluss auf die Distribution von offenen Bildungsinhalten nehmen (wollen), um so die Nachhaltigkeit entwickelter Lehr-/Lernartefakte zu gewährleisten (Downes 2007; Tuomi 2006), da eine erhöhte Durchlässigkeit der Märkte für OER in dieser Hinsicht zweifelsohne von Vorteil wäre.

3. Definitiorische Annäherung

Bedingt durch das Faktum, dass sich das interdisziplinäre Forschungsfeld der *Open Educational Resources* als verhältnismäßig neu ausnimmt, hat sich hier unter WissenschaftlerInnen, EntwicklerInnen und AnwenderInnen bis dato noch kein allgemein akzeptiertes Verständnis der freien Produktion und Distribution webbasierter Lehr- und Lernmittel etablieren können. Die Prämissen, Terminologien, Konzepte und Intentionen der an der Diskussion Beteiligten divergieren zurzeit noch zu stark. Als heuristische Annäherung bietet sich die Definition des *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI 2007: 30) an: „Open educational resources are digitized materials offered freely and openly for educators, students and self-learners to use and reuse for teaching, learning and research.“

Zwei Jahre zuvor hat Jan Hylén mittels einer Aufzählung von Kriterien einen anderen Bestimmungsversuch unternommen:

„By Open Educational Resources (OER) initiatives we understand:

1. open courseware and content;
 2. open software tools (e.g. learning management systems);
 3. open material for e-learning capacity building of faculty staff;
 4. repositories of learning objects; and
 5. free educational courses“
- (Hylén 2005, hier zitiert nach Downes 2007: 30).

Diese summarische Definition impliziert zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Beschreibung der zentralen Komponenten von *Open Educational Resources*. Denn hier werden die genannten Elemente noch nicht explikatorisch miteinander in Beziehung gesetzt. Im Rückgriff auf Sally M. Johnstone (2005: 16) lässt sich eine funktionale und kausale Präzisierung auf drei Ebenen vornehmen. Demnach sind OER vor allem dreierlei:

1. Lernressourcen, die Lernende unterstützen;
2. Ressourcen zur Unterstützung der Lehrenden sowie
3. Ressourcen zur Qualitätssicherung der Materialien und Methoden.

Open Educational Resources und andere digitale beziehungsweise internetbasierte Lern- und Lehrmaterialien haben zwar die gemeinsame Eigenschaft, dass beide in Lern-/Lehrkontexten verwendet werden, aber gerade die Attribuierung der *strukturellen Offenheit* markiert die *differentia specifica* (Bergamin/Muralt-Müller/Filk 2009). Nichtsdestotrotz können die beiden Merkmale (Lehren und Lernen und Offenheit respektive proprietäre Einschränkungen) nicht isoliert betrachtet werden. Ilkka Tuomi (2006) vertritt die Meinung, dass *Open Educational Resources* durch die Sichtweisen der an OER beteiligten AkteurInnen definiert werden können. Vor diesem Hintergrund schlägt er fünf Perspektiven vor:

1. der Lernenden;
2. der Lehrenden;
3. der Institution;
4. der Technik sowie
5. der Ökonomie.

Die komplexe Diskussion von und über *Open Educational Resources* kann nicht ausschließlich auf der Grundlage einer bloß formalen Begriffsbestimmung erfolgen, vielmehr ist der jeweilige situierte Handlungszusammenhang der AktantInnen – mithin die *soziale Pragmatik des Agierens* (Filk 2003; 2009) – mit einzubeziehen. In diesem Sinne konzедieren wir zwar die oben angeführte Einteilung der Perspektivierung von OER über die Akteure, präferieren es aber dennoch, eine Unterteilung in Form von Handlungskontexten vorzunehmen. Dabei bilden Lehrende und Lernende in Lehr- und Lernarrangements eine gemeinsam interagierende Einheit. Insofern plädieren wir für eine Differenzierung in vier Dimensionen:

1. Nutzung;
2. Technik;
3. Ökonomie sowie
4. Didaktik.

4. Dimension der Nutzung

Die konstitutive *Offenheit* von Zugang und Zugänglichkeit soll – von der originären Hintergrundüberzeugung her – *Open Educational Resources* maßgeblich ausmachen. Dies ist deshalb von großer Bedeutung, weil *E-Learning* nicht selten durch Verwertungs- und Nutzungsrechte hochgradig reglementiert ist und auch in der technischen Adaptivität beziehungsweise Applikation parziell eine restriktive Handhabung vorherrscht. Anders ausgedrückt: Technische Vorgaben und Zwänge beeinflussen oder beherrschen häufig die pädagogischen und didaktischen Konzepte. Die spezifische Offenheit von OER lässt sich auf mehreren Ebenen identifizieren. Mit Terry Foote (2005) und seiner Definition „der vier Freiheiten“ lassen sich die Spezifika des rechtlichen Aspektes der oben erwähnten normativen Offenheit genauer explizieren. „Offenheit“ bedeutet in dieser Hinsicht für die Nutzung von Lehr- und Lernressourcen:

1. die Freiheit, zu kopieren;
2. die Freiheit, zu modifizieren;

3. die Freiheit, weiterzugeben und
4. die Freiheit, modifizierte Versionen weiter zu verteilen.

Ein entscheidendes Merkmal dabei ist, dass der Rechteinhaber bestimmt, wie die Ressource genutzt werden kann und in einem Lizenzierungsrahmen durch eine entsprechende Kennzeichnung die Offenheit festlegt. Das wohl bekannteste und meistgenutzte Modell ist gegenwärtig das schon erwähnte der „Creative Commons“.

5. Dimension der Technik

Ein weiterer Aspekt der *Offenheit* von *Open Educational Resources* ist im technischen Sektor anzusiedeln. Primär geht es dabei um die Interoperabilität und Funktionalität unterschiedlicher Ressourcen zwischen Systemen, seien dies persönliches Computersystem, Server, Datenbanken oder externe Speichermedien. Wesentlich ist die Austauschbarkeit, aber gerade auch die Nutzungsmöglichkeit im Sinne einer Bearbeitung oder Anpassung an spezifische Bedürfnisse oder Anforderungen.

Als maßgebliche Einschränkung erweist sich bis heute die Verwendung proprietärer Software oder Formate bei der Erstellung von OER, die eine Bearbeitung oder Weiternutzung von Ressourcen verhindern oder auf ein Minimum beschränken. Nicht selten werden User dabei mit dem misslichen Umstand konfrontiert, dass die Austauschformate immer noch nicht kompatibel sind. Grundsätzlich gilt es jedoch festzuhalten, dass die Verwendung offener Formate keine absolute Bedingung zur Produktion von OER darstellt, aber – selbstredend – der Idee des offenen Teilens von Wissensbeständen und Lerninhalten Vorschub leistet. In Anbetracht dessen ist es nur plausibel, dass das Gros der *Open Educational Resources* auf *Open Source Software* basiert.

Ungeachtet dessen ist zu konstatieren, dass in der Zwischenzeit Datenbanken und Repositories entstehen, die zusehends technologische Barrieren beseitigen. So lässt sich exemplarisch für den angelsächsischen Raum auf die Konzepte „Merlot“ (<http://www.merlot.org>) und „Connexions“ (<http://cnx.org/>) respektive für die Schweiz auf „Switch collections“ (<https://collection.switch.ch/> – letzte Zugriffe: 18.04.2012) verweisen. Zudem erleichtern „Rich Site Summary“ und „Really Simple Syndication“ (bekannt als RSS-Feeds), eine Gruppe von Dateiformaten, die über die Auszeichnungssprache XML definiert sind, das Auffinden neuer Ressourcen im Netz wie *Podcasting*, *Screencasting* und *Videocasting*, die wiederum eine relativ unkomplizierte Herstellung kleiner Lerneinheiten im Audio- oder Videoformat erlauben.

Learning Materials

[Become a Member](#) | [Log In](#)

Browse Path: [All](#)

[Contribute A Material](#)

Browse Material Hitlist by Category

[Academic Support Services \(2.839\)](#)
[Arts \(1.434\)](#)
[Business \(4.523\)](#)
[Education \(4.732\)](#)
[Humanities \(5.620\)](#)
[Mathematics and Statistics \(3.157\)](#)
[Science and Technology \(12.498\)](#)
[Social Sciences \(3.773\)](#)
[Workforce Development \(943\)](#)

Material Types

[Animation \(1.175\)](#)
[Assessment Tool \(108\)](#)
[Assignment \(778\)](#)
[Case Study \(643\)](#)
[Collection \(3.426\)](#)
[Development Tool \(169\)](#)
[Drill and Practice \(1.228\)](#)
[ePortfolio \(104\)](#)
[Learning Object Repository \(674\)](#)
[Online Course \(2.944\)](#)
[Open Journal-Article \(970\)](#)
[Open Textbook \(2.174\)](#)
[Presentation \(4.125\)](#)
[Quiz/Test \(856\)](#)
[Reference Material \(7.858\)](#)
[Simulation \(2.981\)](#)
[Social Networking Tool \(75\)](#)
[Tutorial \(3.298\)](#)
[Workshop and Training Material \(385\)](#)

New Search: All categories Advanced Search

Items 1 - 10 shown of 34.196 results

Sort by: Overall Rating

DNA from the Beginning

Author: Cold Spring Harbor Laboratory
DNA from the Beginning is an animated tutorial on DNA, genes and heredity. The science behind each...
Type: Simulation
Date Added: Apr 11, 2000
Date Modified: Mrz 15, 2012



Peer Review (1)★★★★★
Comments (38)avg: ★★★★★
Personal Collections (334)
Learning Exercises (9)
Accessibility Info (none)

WebQuest Page

Author: Bernie Dodge
Bernie Dodge of San Diego State University developed the idea of WebQuests to teach students how to...
Type: Reference Material
Date Added: Aug 25, 2000
Date Modified: Apr 08, 2012



Peer Review (1)★★★★★
Comments (20)avg: ★★★★★
Personal Collections (222)
Learning Exercises (1)
Accessibility Info (none)

Mathematical Visualization Toolkit

Author: University of Colorado at Boulder Department of Applied Mathematics
This site consists of a collection of plotting and solving applets featuring a uniform user interface....
Type: Simulation
Date Added: Jul 17, 2001
Date Modified: Apr 11, 2012



Peer Review (1)★★★★★
Comments (17)avg: ★★★★★
Personal Collections (156)
Learning Exercises (7)
Accessibility Info (none)

Ojala que llueva cafe

Author: Barbara Kuczun Nelson
A guided-reading selection in Spanish based on a song by Dominican artist Juan Luis Guerra, optional...
Type: Tutorial
Date Added: Mrz 02, 2001
Date Modified: Apr 11, 2012



Peer Review (1)★★★★★
Comments (17)avg: ★★★★★
Personal Collections (118)
Learning Exercises (none)
Accessibility Info (none)

Virtual Chemistry Laboratory



Peer Review (1)★★★★★

Abb. 1: Ausschnitt der Lehrmaterialsammlung des Repositories von Merlot

6. Dimension der Ökonomie

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt der *Offenheit* betrifft die ökonomische Dimension. Es geht darum, dass *Open Educational Resources* sowohl für Lehrende als auch für Lernende kostenfrei zugänglich sind (Koohang/Harmann 2007). Dabei stellen sich rasch Fragen zur Nachhaltigkeit und zur Qualität der angebotenen Ressourcen. Unter Nachhaltigkeit ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass Prozesse (zum Beispiel der Weiterentwicklung und der qualitativen Überprüfung) verstetigt und in dauerhafte Tätigkeit überführt werden können. Das heißt nicht im Sinne der Stabilität der Tätigkeit, sondern der Dauerhaftigkeit der Strukturen, die entsprechende Handlungen ermöglichen (Bergamin/Brunner-Amacker 2007). Dabei spielen vornehmlich drei Bereiche eine wichtige Rolle:

1. Entwicklungs-/Produktionskosten und Betrieb;
2. Support sowie
3. Skalierbarkeit.

Eine der großen Herausforderungen beim Aufbau von *Open Educational Resources* ist sicherlich die Finanzierung, im Hinblick sowohl auf die Herstellung und den Betrieb als auch auf die Nutzung und Weiterentwicklung. Hier sind verschiedene (Re-)Finanzierungsmodelle (Downes 2007) vorstellbar, angefangen von Mitgliedschaftsbeiträgen über klassische Drittmittelprojekte bis hin zu staatlich geförderten Programmen.

Ein weiteres Handikap für eine breite Akzeptanz der OER-Bewegung stellen motivationale Aspekte (intrinsische und extrinsische Motivation) dar. In der Tat sträuben sich zahlreiche Lehrende derzeit noch grundsätzlich gegen eine Veröffentlichung ihrer Lehrmaterialien im Internet. Die Gründe für diese reservierte Haltung sind vielschichtig. Häufig werden mangelnde Bereitschaft zum Teilen, Angst vor kritischen Rückmeldungen, Missbrauch oder Kontrollverlust als Argumente für negative Konnotationen von *Open Educational Resources* genannt. Auch fehlende *Medienkompetenz* und hoher Zeitaufwand für die Pflege werden als Gründe angegeben.

Wie die *E-Learning*-Praxis immer wieder zeigt, schrecken Lehrende oft aufgrund der notwendigen zeitintensiven Arbeit (beispielsweise *Tagging* zum besseren Auffinden von Materialien) und meistens nicht vergüteter Dienstleistungen davor zurück, sich stärker und langfristiger zu engagieren. Um diesem Trend zu begegnen, muss es vor allem darum gehen, die Einbindung von OER-Projekten in Personal- oder Organisationsentwicklungsprozesse (Vergütungsmodelle, Zeitfreistellungen, Preise u. a.) offensiv und transparent auf die Agenda zu setzen. Nicht zuletzt könnte, neben finanziellen Aspekten, die Aussicht auf Reputation einen weiteren positiven Anreiz bilden.

Prinzipiell reicht es nicht, Lehr- und Lernmaterialien einfach zur Verfügung zu stellen. Bis jetzt hat sich die Debatte zu möglichst kostensparenden Effekten des Einsatzes von OER in der Regel auf die bloße Wiederverwertung von Wissensressourcen fokussiert, ohne weitere Lehr- und Lernelemente einzubeziehen. Die Rolle von Lehrenden und ExpertInnen im Kontext von OER besteht jedoch nicht allein in der Wissensvermittlung, sondern ebenso sehr in der Unterstützung und Führung der Lernenden in dem komplexen Geflecht und dem beachtlichen Potenzial, die OER unzweifelhaft zu bieten hat: „Professionals have to become advisers, advocates, solutions assemblers, brokers. The role of professionals in participative services is often not to provide solutions directly, but to help clients find the best way to solve their problems themselves“ (Leadbeater 2004, 15).

In althergebrachten Lern- und Lehrkontexten wurde die oder der Lernende an das Lehrsystem angepasst. *Open Educational Resources* sind allerdings durch die Zielsetzung gekennzeichnet, diesen Sachverhalt umzukehren und den Lernenden in den Mittelpunkt zu rücken. Dieser Perspektivenwechsel wiederum stellt hohe Anforderungen sowohl an die Wiederverwertbarkeit als auch an die Adaptierbarkeit von Lehrmaterialien. Mithin sollen sich Lernkontexte jeweils *strukturell* an die geschlechts-, kultur- und interessensspezifischen Gegebenheiten sowie die korrespondierenden Lernmethoden und -bedürfnisse des Lernenden anpassen lassen. Die Adaptierbarkeit kann durch offene Quellcodes gewährleistet werden.

Hinsichtlich der Interoperabilität müssen die zur Verfügung gestellten Inhalte an verschiedene technische Konfigurationen, bedingt durch unterschiedliche Hardwarekonstellationen von Browsern, Betriebssystemen, Bandbreiten usw., angepasst werden. Darüber hinaus sollten solche informationstechnischen Formate gewählt werden, die eine Wiederverarbeitung und -verwertung möglich machen und einfach gestalten. Erst wenn man diese Indikatoren konsequent berücksichtigt, dürfte die Aussicht signifikant steigen, dass *Open Educational Resources* in größerem Umfang genutzt und letztlich höhere Skaleneffekte erzielt werden. In diesem Zusam-

menhang ist es sicher empfehlenswert (Chase et al. 2006), frühzeitig Methoden und Techniken zur Untersuchung des Kundennutzens einzusetzen. Auch die Justierungsfähigkeit an spezifische Lern- und Unterrichtssituationen ist ein wichtiges Kriterium.

In der Bildungspolitik wird auf der einen Seite ein erhöhter Bedarf an lebenslangem Lernen festgestellt und werden auf der anderen Seite Innovation und organisatorische Veränderung aufgrund der Verschärfung des Wettbewerbs zwischen den Bildungsinstitutionen im Kontext geringerer Studierenden- und SchülerInnenzahlen durch die demografischen Veränderungen gefordert. Schon jetzt zeichnet sich ab, dass besonders innovative Bildungsorganisationen für viele Lernmaterialien einen freien Zugang ermöglichen (werden), um Lernende anzuziehen.

Der technologische Wandel – vor allem durch die Nutzung des Internet – führt dazu, dass soziale Lerntools stark aufkommen, gruppenbasiertes, kollaboratives Lernen (*Social Computing*) vermehrt genutzt wird und semantische Applikationen (*Semantic Technologies*) einen neuen, erweiterten und präzisieren Zugang zu Informationen und Ressourcen erlauben. Ferner lassen sich vermehrt erfolgreiche Open-Access-Initiativen und OER-Repositories finden. Dabei erfreuen sich innovative Lizenzierungsmodelle (wie das der „Creative Commons“) immer größeren Zuspruchs. Derselbe Umstand traf übrigens schon früher auf offene Lizenzierungsmodelle für Plug-Ins von offenen oder auch proprietären Autorensoftwarepaketen zu.

7. Dimension der Didaktik

Abgesehen von der großen Bedeutung der *strukturellen Offenheit* von *Open Educational Resources* erweist sich in der didaktischen Reflexion die Frage nach dem *Spezifikum* der „Educational Resources“ als entscheidend. Anfangs stand hier der Einsatz von Objekten in traditionellen Lehr- und Lernsettings im Vordergrund (Johnstone 2005). Jedoch zeigte sich alsbald mit dem Aufkommen der schon erwähnten sozialen Lerntools (*Social Software*), dass den OER im Rahmen informellen Lernens eine immer wichtiger werdende Funktion zugewiesen wird (Downes 2007). Dazu gehören in erster Linie die Nutzung von Communities, Blogs, Wikis oder anderen Tools des *Web 2.0* als Komponenten offener Lernressourcen.

Die prinzipielle Partizipationsmöglichkeit eines jeden führt auch dazu, dass falsche oder fehlerhafte Materialien als Fakten ausgegeben werden und diese wiederum aus mangelndem Wissen oder Engagement anderer User weder für falsch befunden noch richtiggestellt werden. Die daraus resultierende „Zertifizierungsunsicherheit“ – das Unwissen über die Vertraulichkeit, Sachlichkeit und Richtigkeit einer Quelle – lässt viele Menschen bei den tradierten Bildungsträgern und -medien (vor allem bei Büchern) Zuflucht suchen, da diese vermeintlich genaue Rückschlüsse auf Vertraulichkeit und wissenschaftlichen Sach- und Wahrheitsgehalt zulassen. Anders als im Open-Access-Bereich, in dem Peer Review an der Tagesordnung ist, gibt es bei *Open Educational Resources* bisher keine standardisierten Qualitätssicherungsmechanismen: „Die Beurteilung der Relevanz der angebotenen Inhalte für einen bestimmten Kontext sowie die Beurteilung der inhaltlich-fachlichen und didaktischen Qualität eines Angebotes [...] sind dabei als die beiden besonders wesentlichen Aspekte zu nennen.“ (Baumgartner/Zauchner 2007: 8–9) Deshalb ist es von hoher Bedeutung, durch interne Qualitätssicherungsprozesse, Peer-Review-Verfahren oder Nutzerbewertungen objektive Metriken für Relevanz und Qualität zur Verfügung zu stellen.

Mit Blick auf die didaktische Dimension unterscheiden Baumgartner und Zauchner (2007) die Herausforderungen in sechs Kategorien:

1. Einbezug didaktischer Zieldefinitionen, vor allem ethische Verpflichtung des Teilens, Verbesserung von Lehrkompetenzen und Hebung der Ressourcenqualität;
2. Berücksichtigung eines didaktisch versierten Geschäftsmodells, mit dem *didactic sharing*, d. h. Austausch und Wiederverwendung von Content und Erfahrungen, angestrebt wird;
3. Integration der Ressourcen mit didaktischer Variabilität, damit die Ressourcen in unterschiedlichen pädagogisch-didaktischen Szenarien eingesetzt werden können;
4. Sicherstellung der technischen Voraussetzungen für eine didaktische Adaptierbarkeit im Hinblick auf sprachliche, kulturelle und methodische Vielfalt;
5. Gewährleistung, dass die NutzerInnen für Copyrights und Lizenzierungen sensibilisiert werden, sowie
6. Qualitätssicherung sowohl auf fachlich-inhaltlicher Ebene als auch auf organisatorisch-kontextueller Ebene.

Die aufgelisteten Herausforderungen verdeutlichen, dass diese Art der Produktion und Entwicklung von Inhalten einen massiven *Kulturwechsel* nach sich zieht, der praktisch und programmatisch weit über die Entwicklung einer Medienkultur in einer Bildungsinstitution hinausweist. Geprägt und genährt wird diese gewandelte Lehr-/Lernkultur durch die Vision, dass das aktive Teilen von Lehr- und Lernressourcen (möglichst ohne Schranken) einen didaktischen Mehrwert bringt.

John Seely Brown und Richard P. Adler (2008: 18) fassen die Entwicklung im Sinne einer *sozialen* Lernperspektive wie folgt zusammen: „This perspective shifts the focus of our attention from the content of a subject to the learning activities and human interactions around which that content is situated.“ Ein solcher Perspektivenwechsel betrifft insbesondere den Einbezug der Lernenden als Mitproduzierende des Lehr- und Lernmaterials, den Einbezug von zugänglichen Forschungsdaten, -dokumenten und -resultaten, die gemeinhin unter dem Titel *E-Science* oder *E-Humanities* entstanden sind, sowie von *Communities of Practice*. Gerade Letztere werden als bekannteste Promotoren der „Open Courseware“-Initiative (OCW) bezeichnet (Lerman/Miyagawa/Margulies 2008), um die Qualität des Lernmaterials nachhaltig zu erhöhen.

8. Schlussbetrachtung

In der vorstehenden Diskussion dürfte der charakteristische *Kulturwechsel* vom traditionellen zum offenen Lehren und Lernen auf der Basis von *Open Educational Resources* deutlich geworden sein, der durchaus einen *medienpädagogischen* De-facto-Standard im Zeitalter des *Web 2.0* zeitigen könnte. Dennoch bleiben grundlegende Fragen (in Teilen) offen, insbesondere was

1. die Definition der Zielgruppen,
2. den Prozess der Qualitätssicherung sowie
3. das Prozedere als medienpädagogischen Bildungsstandard anbelangt.

Dieser Sachverhalt ist zum einen auf die hier gebotene gedrängte Darstellung zurückzuführen, zum anderen – und dieser Umstand wiegt ungleich schwerer – befindet sich die interdisziplinäre fachwissenschaftliche Auseinandersetzung um OER, zumal im normierenden beziehungsweise normativen Diskurskontext (medien-)pädagogischer Bildungsstandardisierung, noch im frühen Anfangsstadium. Mithin ist durchaus damit zu rechnen, dass die Debatte um

Medienpädagogik und Bildungsstandards ihrerseits durch die weitere Planung, Entwicklung und Anwendung von *Open Educational Resources* eine fundamentale *Neuorientierung* auf der Basis gewandelter bildungswissenschaftlicher Indikatoren und Normierungen erfahren könnte. Jedenfalls wäre es vermessen, zum jetzigen Zeitpunkt einen Versuch definitiver Lösungsansätze zu dieser komplexen Thematik in Aussicht stellen, geschweige denn anbieten zu wollen.

Welche *Zielgruppen* effektiv und effizient Nutzen aus dieser neuen Form der offenen und freien Wissens- und Lernmaterialverbreitung ziehen, lässt sich beispielhaft an konkreten Projekten aufzeigen. Als instruktives Exempel mag die „Open Courseware“-Initiative des *Massachusetts Institute of Technology* fungieren. Als deren Quintessenz lässt sich fixieren:

„From OCW's extensive, ongoing evaluation process, we have learned that about 16 percent of OCW visitors are educators, 32 percent students, and 49 percent self-learners. Some 96 percent of educators say OCW has helped them (or will) improve their teaching or their courses“ (Lerman/Miyagawa/Margulies 2008, 216).

Dieser Befund weist darauf hin, dass es sich bei der Nutzung von „Open Courseware“-Kursen und -Objekten nicht mehr um das klassische Verhältnis von Lehrenden und Lernenden in einem formalen Bildungskontext handelt, sondern dass sich vielmehr neue institutionelle Strukturen und Verhaltensdispositionen herausbilden.

Wenn man davon ausgeht, dass Autonomisierung und Individualisierung des Lernens im Web weiter voranschreiten, kann aufgrund der von „Open Courseware“ präsentierten NutzerInnenzahlen eine ähnliche Entwicklung – zumindest für *E-Learning*-Portale mit offenen Ressourcen – abgeleitet werden. Ein breiter Erfolg entsprechender Projekte sowie deren Skalierung auf unterschiedlichen Lernstufen könnten schließlich in der Tat nicht nur den Beginn eines medienpädagogischen respektive mediendidaktischen Kurswechsels, sondern gleichsam einen weitergehenden bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Kulturwechsel in dieser Domäne bedeuten: weg von der „Privatisierung“ des Wissens (*Internalisierung*) und der entsprechenden Vermittlung hin zum „Teilen“ des Wissens (*Sharing*) und letztendlich zur kooperativen Produktion von Lehr- und Lerninhalten. Die Relevanz dieser medienpädagogischen Transformationen tritt noch deutlicher hervor, wenn man die Diskussion um OER und Bildungsstandards im Zusammenhang mit dem Imperativ der modernen wissensbasierten Gesellschaft betrachtet, immer neue Möglichkeiten der Kombination von Lehre und Forschung zu konzipieren und zu testen, die wohl in Zukunft mehr und mehr unter dem Topos *E-Science* firmieren werden.

An dieser Stelle darf postuliert werden, dass die *Qualitätsdiskussion von E-Learning* im Kontext bildungswissenschaftlicher Standardisierung zumindest neue Facetten und Potenziale impliziert. Der Gesichtspunkt der Integration von Forschungsergebnissen und -daten in die Lehre ist auf Hochschulstufe unbestritten. Auch auf anderen Bildungsebenen scheint zumindest die Verwertung von Erkenntnissen als Notwendigkeit erkannt zu sein. Kontroverser scheint sich hingegen der Aspekt der Qualitätssicherung freier Lerninhalte auszunehmen. Auch hier macht es jedoch Sinn prospektiv vorauszusetzen, dass die Kooperation und das offene Bereitstellen von Informationen eine wesentliche Bedingung der Qualitätssicherung bilden. Im Bereich der wissenschaftlichen Publikation sind *Peer Reviews* und gegenseitige Unterrichtung von Resultaten und Erkenntnissen Usus, wenn nicht sogar ein *formales* Qualitätsmerkmal. In diesem Sinne wurden auch schon diverse Qualitätsansätze für *E-Learning* entwickelt und dargestellt (Reisert/Carstensen 1998; Schenkel/Tergan/Lottman 2000; Ehlers 2004, 2006). In Analogie dazu gedacht, könnte sich mittel- und/oder langfristig ein ähnlicher Prozess zu Qualitätsstandards von *Open Educational Resources* etablieren.

Bleibt schließlich als letzter Punkt dieses Beitrags das Problem der oben angesprochenen Verortung von offenen Lern- und Wissensressourcen als (medien-)pädagogischer Bildungsstandard in Zeiten, in denen das Internet immer tiefer gehende gesellschaftliche Funktionen übernimmt und gerade durch die Angebote des *Web 2.0* auch in soziale Sphären vorgestoßen ist, die vor einer Dekade noch nicht auf der Tagesordnung der bildungswissenschaftlichen Reflexion standen. Vor diesem Diskurshorizont drängt sich sogar prinzipiell die Frage auf, ob *Open Educational Resources* in Zukunft einen (medien-)pädagogischen Bildungsstandard *sui generis* bilden. Daraus resultieren zweierlei unterschiedlich gelagerte Hypothesen. Zum einen: Sollen Organisationen und deren Mitglieder über diesen *medienpädagogischen Bildungsstandard* als *Kompetenz* verfügen oder diese entwickeln? Zum anderen: Bilden *Open Educational Resources* einen Standard für die qualitative Weiterentwicklung der Lernmedienproduktion und soll dieser angestrebt werden?

Während es für die erste Hypothese vorläufig noch keine wirklich belastbaren empirischen Belege zu geben scheint (die Zunahme von OER-Institutionen allein reicht als Faktor nicht aus), weist die vorliegende Darstellung auf eine gewisse Plausibilität der zweiten Hypothese hin. Denn es hat sich gezeigt, dass gerade für ein Bildungssystem, bei dem nicht allein reproduktives Wissen, sondern auch *aktive Handlungskompetenzen* eine immer wichtiger werdende Rolle spielen, OER nicht nur für die Qualität der *E-Learning*-Material-Produktion von fundamentaler Bedeutung ist, sondern auch für das Lernen selbst, bei dem entdeckungs-, entwicklungs- und forschungsorientierte Komponenten immer wichtiger werden. Die Basis dazu bildet die *Kooperation*, wie sie etwa Hans-Ulrich Rügger (2009) in seiner pragmatischen Interpretation des Begriffs *universitas* vorschlägt, nämlich von einer Gemeinschaft derer, die aktiv und kollaborativ Wissen teilen – zum wechselseitigen Nutzen aller AkteurInnen.

Literatur

- Atkins, Daniel E./Brown, John Seely/Hammond, Allen L. (2007): A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement. Achievements, Challenges and New Opportunities. Report to the William and Flora Hewlett Foundation. February 2007, unter: http://www.oerders.org/wp-content/uploads/2007/03/a-review-of-the-open-educational-resources-oer-movement_final.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Baumgartner, Peter/Zauchner, Sabine (2007): Freie Bildungsressourcen im didaktischen Kontext, in: Eybl, Christian/Magenheim, Johannes/Schubert, Sigrid/Wessner, Martin (Hg.): DeLFI 2007. 5. e-Learning-Fachtagung Informatik. Proceedings: 57–66, Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Bergamin, Per/Brunner-Amacker, Barbara (2007): Medienkompetenz. Ein Schlüsselfaktor zur Umsetzung von Blended-Learning-Szenarien an Hochschulen, in: Bergamin, Per/Pfander, Gerhard (Hg.): Medien im Bildungswesen. Medienkompetenz und Organisationsentwicklung, 7–13, Bern: hep.
- Bergamin, Per/Muralt-Müller, Hanna/Filk, Christian (Hg.) (2009): Offene Bildungsinhalte (OER). Teilen von Wissen oder „Gratisbildungskultur“, Bern: hep.
- Brown, John S./Adler, Richard P. (2008): Minds on Fire: Open Education, the Long Tail and Learning 2.0., in: Educause Review, Vol. 43, Nr. 1, 16–32.
- Capurro, Rafael/Frühbauer, Johannes/Hausmanninger, Thomas (Hg.) (2007): Localizing the Internet. Ethical Aspects in Intercultural Perspective, München: Fink.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Hg.) (2007): Giving Knowledge for Free. The Emergence of Open Educational Resources, unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/7/38654317.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Chase, Richard B./Jacobs, F. Robert/Aquilano, Nicholas J. (2006): Operations management for competitive advantage, New York: McGraw-Hill.

- Downes, Stephen (2007): Models for Sustainable Open Educational Resources, in: *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, Nr. 3 (2007), 29–44.
- Filk, Christian (2009): *Episteme der Medienwissenschaft. Systemtheoretische Studien zur Wissenschaftsforschung eines transdisziplinären Feldes*, Bielefeld: transcript.
- Filk, Christian (2003): *Computerunterstütztes kooperatives Lehren und Lernen. Eine problemorientierte Einführung*, Siegen: Universitätsverlag Siegen.
- Foote, Terry (2005): Wikipedia, Utah: Open Education Conference. <http://cosl.usu.edu/media/presentations/opened2005/OpenEd2005-Foote.ppt> (letzter Zugriff: 20.03.2009).
- Geser, Guntram (Hg.) (2007): *Open educational Practices and Resources. OLCOS Roadmap 2012*, Salzburg: Salzburg Research/EduMedia Group, unter: http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Giesecke, Michael (2002): *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hylén, Jan (2005): *Open educational resources, Opportunities and challenges*. OECD-CERI, unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/5/47/37351085.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Johnstone, Sally M. (2005): *Open Educational Resources Serve the World. Sharing educational resources over the Internet provides multiple benefits, from academic collaboration to economic development*, in: *Educause Quarterly*, Vol. 28, Nr. 3, 15–18.
- Koohang, Alex/Harman, Keith (2007): *Advancing Sustainability of Open Educational Resources*, in: *Issues in Informing Science and Information Technology*, Nr. 4, 535–544.
- Lane, Andy (2008): *Reflections on sustaining Open Educational Resources. An institutional case study*. eLearning Papers, unter: www.elearningeuropa.info/files/media/media16677.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Larsen, Kurt/Vincent-Lancrin, Stéphan (2005): *The impact of ICT on tertiary education. Advances and promises*, unter: <http://advancingknowledge.groups.si.umich.edu/drafts/Larsen-The%20impact%20of%20ICT%20on%20tertiary%20education%20-%20AKKE.doc> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Leadbeater, Charles (2004): *Learning about Personalisation. How Can We Put the Learner at the Heart of the Education System?* London: Demos Publications, unter: www.demos.co.uk/files/learningabout-personalisation.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Lerman, Steve R./Miyagawa, Shigeru/Margulies, Anne H. (2008): *OpenCourseWare. Building a Culture of Sharing*, in: Iiyoshi, Toru/Kumar, M.S. Vijay (Hg.): *Opening Up Education. The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*, 213–228, Cambridge/Mass.: MIT Press, unter: <http://mitpress.mit.edu/catalog/item/default.asp?tttype=2&tid=11309&mode=toc> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Mainzer, Klaus (2001): *Computernetze und Wissensgesellschaft. Perspektiven des Wissensmanagements*, in: Hug, Theo (Hg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?*, Band 4. *Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung*, 58–67, Baltmannsweiler: Schneider.
- Papert, Seymour (1980): *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*, New York: Basic Books.
- Reisert, Reiner/Carstensen, Doris (1998): *Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren, Hochschul-Informations-System (HIS)*, Hannover.
- Rüegger, Hans-Ulrich (2009): *Universitäres Wissen ist geteiltes Wissen*, in: Rüegger, Hans-Ulrich/Arioli, Martina/Murer, Heini (Hg.): *Universitäres Wissen teilen. Forschende im Dialog*, Zürich: Vdf.
- Schenkel, Peter/Tergan, Sigmar-Olaf/Lottmann, Alfred (2000): *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand*, Nürnberg: Bildung und Wissen (BW).
- Tuomi, Ilkka (2006): *Open Educational Resources. What are they and why do they Matter*, unter: www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources_OECDreport.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- UNESCO (2002): *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing*, Paris: UNESCO, unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Susanne Krucsay

Digital Literacy – ein Garant für gesellschaftliche Partizipation?

Beitrag online im Ressort *Bildung/Politik* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/104>

Abstract

E-Inclusion ist ein politisches Programm der Europäischen Kommission ... Schlagen Sie nach bei Lissabon! *Digital literacy* wiederum wird als ein Teilbereich eben dieses Einschlusses, dieser *Inclusion* geführt. Zu Recht?

E-inclusion is a European Commission political agenda ... Look it up under Lisbon! *Digital literacy* on the other hand is listed as a sub-area of just this *inclusion*. Is this justified?

Mit dem Zauberwort *Literacy* beschäftigen sich die MEDIENIMPULSE in der Ausgabe 4/2010 eingehend (vgl. die diesbezüglichen Beiträge in diesem Band). Daher wollen wir uns mit diesem Artikel im Ressort *Bildung/Politik* ein bisschen umsehen, um herauszufinden, was sich derzeit bildungspolitisch im Bereich *Digitaler Kompetenz* tut. Die Europäische Kommission, die vor einem guten Jahr eine *Kommunikation* – d. h. eine offizielle Stellungnahme – zur *Medienkompetenz (Media Literacy)* erstellt hat,⁴ ist im Bereich der Kompetenzen überaus aktiv. Parallel zum Beratungsgremium (Expert Group für Medienkompetenz) gibt es nämlich eine High-Level Expert Group, welche die Kommission in der Frage der *Digitalen Kompetenz* berät.

Wollte man zynisch sein, könnte man aus dem Attribut *High-Level* der zweiten Gruppe auf die Rangordnung der Kompetenzen schließen, die da wäre: Digitale Kompetenz = hochwertig, Medienkompetenz = läuft eben mit. Aber weg vom Zynismus und hin zum Versuch einer objektiven Beschreibung, die ich, um Missverständnissen vorzubeugen, mit einer Begriffsklärung beginne:

Medienkompetenz und *Medienerziehung/Medienbildung* werden salopp als Synonyma verwendet. Das führt meinen Erfahrungen nach häufig zu Verständnisproblemen, die früher oder später in Kommunikationsstörungen münden. *Medienkompetenz* ist das Ziel pädagogischer und didaktischer Strategien von Medienerziehung, besser wäre allerdings *Medienbildung*, weil Bildung viel mehr auf die Autonomie des Subjekts abstellt als Erziehung.

Während die Medienkompetenz-Mitteilung vom Rat der europäischen Union und dem Europäischen Parlament angenommen und mit Arbeitsaufträgen zur weiteren Behandlung an die Kommission zurückverwiesen wurde, wird nun nachgedacht, wie sich *Medienkompetenz* und *Digitale Kompetenz* zueinander verhalten: Sind es zwei voneinander getrennte Kompetenzen, die unterschiedlich zu behandeln wären? Oder: Könnte man die beiden in eine Systematik

4 Vgl. <http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/61Zacchetti-Media-Literacy-European-approach.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

bringen? Bin ich digital kompetent, aber an Medienkompetenz fehlt es mir dennoch? Oder umgekehrt? Ich kann mit den analogen Medien umgehen, bin aber komplett ahnungslos, wenn diese in einem digitalen Gewand daherkommen?

Man sieht, diese Spielereien sind im Informationszeitalter absurd. Angesichts der Verschmelzung aller Medien, sprich *Konvergenz*, gibt es m. E. eine im Umgang mit Medien erforderliche Kompetenz ... die *Medienkompetenz* eben. Die Definition, welche *Medienerziehung* als Sammelbegriff für all jene pädagogischen Bemühungen begreift, die zur *Medienkompetenz* führen, ist genau zehn Jahre alt und wurde im Rahmen einer UNESCO-Konferenz, die vom bm:ukk 1999 in Wien organisiert wurde, folgendermaßen formuliert:

„Medienerziehung befasst sich mit *allen* Kommunikationsmedien und deren durch die sogenannten Neuen Medien ermöglichten Kombinationen. Diese Kommunikationsmedien sind – unabhängig von der Technologie – konstitutive Bestandteile aller Texte: Wort, gedruckt/gesprochen, und Graphik, Ton, Standbild und bewegtes Bild. Die sogenannten Neuen Medien – auch das Internet – sind im Wesentlichen als Weiterentwicklungen und Zusammenfügungen der soeben genannten Bausteine Technologien, die der Verbreitung dienen und Auswirkungen haben auf eine Reihe von sozialen Dimensionen. Die kritische Reflexion der möglichen Auswirkungen ist ebenfalls Gegenstand der Medienerziehung.“ (Grundsatzertlass zur Medienerziehung: 2001)⁵

2001 konnte man die sozialen Dimensionen nur erahnen, wobei es überaus interessant wäre, diese Dimensionen breiter und intensiver zu erforschen. Doch zurück zur *Digitalen Kompetenz* der Europäischen Kommission, die mit der soeben angeführten Definition durchaus Ähnlichkeiten aufweist: Im Arbeitspapier werden die Überlegungen zur digitalen Kompetenz folgendermaßen strukturiert:

1. Kontext
2. Motivation und Schaffung von Bewusstsein
3. Lehren und Lernen
4. Inhalt, Dienste und Usability
5. Kritische Fähigkeiten
6. Evaluation, Forschung und Benchmarking
7. Finanzielle Zuwendungen und Institutionalisierung

Kritische Fähigkeiten beziehen sich also nicht auf alle anderen Segmente (interessant in diesem Zusammenhang wäre vor allem Punkt 7), sondern bilden einen monolithischen Block für sich. Die kritische Reflexion soll also losgelöst von Inhalt, Motivation und Schaffung von Bewusstsein eingeschaltet werden. Dabei umklammert dieser Punkt nicht nur alle anderen Punkte, sondern schafft den gesamten und allgemeinen Kontext für den Umgang mit *allen* Medien, ungeachtet der Tatsache, ob analog oder digital, was angesichts der Konvergenz eigentlich sinnvoll wäre. Die Schlüsselkonzepte der Medienkompetenz

- Darstellung,
- Sprache,
- Produktion und
- Publikum

⁵ Vgl. dazu: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/medienerziehung.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012). Das Zitat findet sich auf Seite 2.

bilden dabei den umfassenden Rahmen, dessen Bausteine auch auf den Umgang mit digitalen Medien angewendet werden können und müssen.⁶

Dazu nur einige Beispiele:

Im Bereich der *Darstellung* fragen wir danach, welche Tendenzen, Ideologien und Herrschaftsverhältnisse vermittelt werden, die für gewöhnlich in der Euphorie über Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) untergehen. Auch die *Sprache* sollte in Bezug auf die verwendeten Codes systematisch analysiert werden (z. B. das Verhältnis zu Links, das visuelle Design oder die Art der medialen Ansprache). Der Bereich der *Produktion* sollte im Blick auf kommerzielle und institutionelle Interessen analysiert werden, die immer mitspielen. Genauso sollte hinterfragt werden, wie Webtexte hergestellt werden und wie sie sich aufeinander beziehen. All das hat natürlich einen Einfluss auf das *Publikum*, auf die NutzerInnen. Wie werden sie angesprochen und eingeladen zu partizipieren? Und wenn sie sich beteiligen, was finden sie dann für sich bedeutungsvoll/wichtig und was macht ihnen Spaß?

Dieser Zugang einer kritischen Analyse geht weit über die Fragen, ob die Inhalte wahr oder glaubwürdig sind, hinaus.

Die abschließende Empfehlungsliste schlägt nun folgende vier Punkte vor:

1. Das Konzept von *Digital Literacy* sollte theoretisch und praktisch erweitert werden, um es in den bereits bestehenden Rahmen von *Media Literacy* einzubinden.
2. Der Entwicklung und Förderung des *kritischen Denkens* sowie kultureller und kreativer Kompetenzen sollte wesentlich größeres Augenmerk geschenkt werden.
3. Es sollten Strategien entwickelt werden, um die *Angemessenheit und Qualität der Nutzung* sicherzustellen.
4. Die Evaluation von *Digital Literacy* muss über operationelle Fertigkeiten hinaus auf Bewusstheit, kritisches Denken und Problemlösungskompetenzen hin erweitert werden.

⁶ Vgl. dazu auch die gute Zusammenstellung eben dieser Bausteine unter: <http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/bausteine/index.php> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Stefan Hartwig

Amokverbrechen an Schulen

Beitrag online im Ressort *Bildung/Politik* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/106>

Abstract

Amokverbrechen an Schulen sind, verglichen mit anderen täglich vorkommenden Gewaltakten an SchülerInnen und LehrerInnen, die vom Mobbing bis hin zur schweren Körperverletzung reichen, ein extrem seltenes Phänomen. Aufgrund verschiedener – auch medialer – Rahmenbedingungen werden sie jedoch sehr viel stärker öffentlich wahrgenommen und diskutiert. Dieser Artikel arbeitet heraus, dass die Aufarbeitung von Amokverbrechen im Sinne einer Prävention künftiger Taten angesichts vieler nach wie vor offener Fragen unbedingt einer Versachlichung bedarf.

Compared to other acts of violence against pupils and teachers, from mobbing to grievous bodily harm, which occur daily, amok crimes in schools are an extremely rare phenomenon. Due to a number of – sometimes media-related – conditions, however, they receive much more public attention and discussion. This article shows that, given the amount of open questions, coming to terms with amok crimes in order to prevent future crimes stands in urgent need of sober and objective treatment.

1. Phänomen Amokverbrechen

Es gibt unterschiedliche Definitionen von Amokverbrechen im Allgemeinen und solchen an Schulen im Besonderen. Letztere (engl. „School Shootings“) werden z. B. als *Tötungen oder Tötungsversuche durch Jugendliche an Schulen mit einem Ortsbezug verstanden* und zwar unabhängig von der Zahl der Opfer (Robertz 2004). Vom Blickwinkel der Schule her betrachtet gab es Amoktaten von:

- *Tätern ohne Schulbezug an Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen*: So tötete z. B. 1964 ein 42-Jähriger in Köln zwei Lehrerinnen und 28 Kinder mit einem selbstgebauten Flammenwerfer und 2009 erstach ein Mann in Dendermonde/Belgien zwei Kinder und zwei Erzieherinnen in einem Kindergarten.
- *Schülern außerhalb von Schulen*: So tötete z. B. ein 16-jähriger Schüler 1999 in Bad Reichenhall seine Schwester und drei Passanten. Auch 2009 töteten in Eislingen zwei Schüler die Eltern und beide Schwestern des einen mit Kleinkaliberpistolen, die sie Monate zuvor bei einem Einbruch in ein zentrales Waffenlager gestohlen hatten.
- *Tätern ohne Schulbezug außerhalb von Schulen*: So tötete z. B. ein 38-jähriger Amokfahrer 2009 in Appeldoorn/Niederlande sechs Menschen. Ein 57-jähriger Mann tötete 2001 im Kantonsparlament in Zug/Schweiz 14 Menschen und ein mit einer Maschinenpistole bewaffneter 82-Jähriger konnte 2009 in Bielefeld knapp an einer Tat gehindert werden.

Nach Angaben des Landeskriminalamts von Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2007 hatten Amokverbrechen *an Schulen* u. a. folgende Charakteristiken:

- Sie hatten die *tatsächliche* tatsächliche oder versuchte Tötung von mindestens drei Opfern als Ergebnis.
- Sie wurden unter Verwendung *verschiedenster Tatmittel* ausgeführt. (Es gibt Beispiele für Hieb- und Stichwaffen, legale und illegale Schusswaffen, selbst hergestellte oder illegal verwendete industrielle Spreng- und/oder Brandmittel sowie weitere Gegenstände, die sich als tödliche Waffe einsetzen lassen).
- Sie wurden *tatsächlich* durchgeführt, also nicht ohne Durchführungsabsicht vorgetäuscht oder angekündigt. (Dieses Phänomen wird regelmäßig nach tatsächlichen Amokverbrechen beobachtet. So gab es in den drei Monaten nach der Amoktat von Winnenden allein in Bayern 148 Amok- und Morddrohungen an Schulen. Dabei fanden sich unter den sichergestellten Waffen Luftgewehre und -pistolen, Schwerter, Messer und sogenannte Wurfsterne)⁷.
- Sie sind über einen *langen Zeitraum* herangereift und auch geplant worden.
- Sie sind mit schweren *persönlichen Kränkungen und Verlusten* verbunden, die meist wenige Tage vorher oder am gleichen Tag stattgefunden haben (Status- oder Beziehungsverluste) und als Anlass oder Auslöser (nicht aber als Motivation) figurierten.
- Sie stehen oft mit *vorangegangenen Amoktaten* in Verbindung, die eine *Vorbildwirkung* („tautauslösende Sog- und Modellwirkung“) ausübten. Diese Vorbildtaten waren meist opferreich und medienwirksam und gingen der eigentlichen Tat relativ kurz voran oder hatten einen medial begleiteten Jahrestag.
- Sie enden nicht mehrheitlich mit dem Suizid des Amoktäters oder seiner Tötung durch Sicherheitskräfte, sondern zu rund 80 % mit seiner *Festnahme*.
- Sie werden *weit häufiger von männlichen Tätern* verübt, aber nicht ausschließlich, wie die versuchte Amoktat einer 16-jährigen Schülerin mit Spreng- und Brandvorrichtungen 2009 in Sankt Augustin zeigt.
- Sie werden *meist von Einzeltätern* durchgeführt, aber *nicht ausschließlich*, wie die Beispiele Colombine High School oder Eislingen mit jeweils zwei Tätern zeigen.
- Sie werden meist von *Jugendlichen zwischen 14 und 20 Jahren* bzw. von *Erwachsenen zwischen 30 und 40 Jahren* verübt.

2. Äußere Einflüsse von Amoktaten

Es scheint relativ gesichert zu sein, dass eine bestimmte Konstellation äußerer Einflüsse vorliegt, die langfristig zusammenwirken müssen, um ein Amokverbrechen zu verursachen. Dazu zählen in etwa einem Drittel der Fälle psychiatrische Zustände aufgrund von Drogenkonsum, Erkrankungen oder Verletzungen. Häufiger finden sich auch unzureichend ausgeprägte Fähigkeiten, Probleme und Konflikte angemessen verarbeiten zu können (z. B. den Verlust von Status, Beziehungen oder Gesundheit). Es konnte auch eine extrem hohe Zahl von Suiziddrohungen oder -versuchen nachgewiesen werden, die den eigentlichen Taten vorhergingen. Der

7 Peter, Joachim: Seit Winnenden 148 Amokdrohungen in Bayern, unter: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article4076170/Seit-Winnenden-148-Amokdrohungen-in-Bayern.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Amoktäter von Blacksburg/USA schrieb z. B. vor der Tat: „Ihr habt mein Herz verwüstet, meine Seele vergewaltigt und mein Gewissen in Brand gesetzt“.⁸

Das soziale Leben von Amoktätern ist offenbar stark von Ausgrenzungen und wenig von stabilen Bindungen gekennzeichnet. Hinzukommendes schulisches, berufliches und/oder privates Versagen ist in widersprüchlicher Weise oft von überdurchschnittlicher Intelligenz begleitet. Dabei scheint der *exzessive Konsum von gewalttätigen Inhalten* bei den Tätern ausgeprägt zu sein, etwa von Filmen, Büchern und (Computer-)Spielen bis hin zur eigenen Produktion solcher Inhalte. Dabei spielen Motive wie Rache, Tod oder Gewalt eine herausragende Rolle. Damit einher geht der *zentrale Vorgang des Abgleitens des späteren Täters in eine Nebenrealität*. Möglicherweise ist im Blick auf den Medienkonsum nicht so sehr die Senkung der Törungshemmschwelle entscheidend als vielmehr die Vorbildfunktion im Sinne eines „Drehbuches“ oder einer „Anleitung“. Wie kann ein „Rachefeldzug“ bzw. ein Amokverbrechen aussehen bzw. wie müssen sie aussehen, um medial in einer als „positiv verstehbaren“ Art wahrgenommen zu werden? Ähnliches wird häufig in Bezug auf Jugendliche und Pornografie angenommen. So geht man etwa davon aus, dass reale Sexualität dem Drehbuch konsumierter Pornografie folgt.

Offenbar ist der Umgang mit Waffen, sofern er vor der Tat stattgefunden hat, nicht zwingend ein solcher mit *realen Waffen*. Gleichmaßen sind *virtuelle Waffen* von Computerspielen (z. B. „Ego-Shooter“ oder „Third Party Shooter“) oder sogenannte *Anscheinswaffen* (z. B. Luftdruckpistolen und -gewehre)⁹ relevant. Die Realität einer echten, körperlich harten militärischen Ausbildung hingegen wird von den meisten Tätern abgelehnt.

All diese Parameter sind jedoch nicht annähernd prognosefähig, sodass ein Frühwarnsystem schwierig zu entwickeln ist. Häufig jedoch haben tatsächliche oder potenzielle Amoktäter ihre Tat durch Andeutungen, Drohungen oder unbewusste Hinweise *angekündigt* (z. B. im Internet, im Gespräch mit FreundInnen, Familienmitgliedern oder MitschülerInnen) und vorangegangene Amokverbrechen oder andere Gewalttaten intensiv verfolgt und analysiert. Oft erfolgten dabei sogar Hinweise gegenüber mehreren Personen oder mehrfach gegenüber denselben Personen.

Anscheinend gibt es wenige „Patentrezepte“ gegenüber Amoktätern. Während zum einen schulpsychologische und sozialarbeiterische Konzepte oder ganz allgemein die Stärkung des Selbstbewusstseins empfohlen werden, stehen auf der anderen Seite Forderungen nach dem Verbot gewaltverherrlichender (medialer) Darstellungen oder nach der Beschränkung des Zugangs zu Waffen. Gerade die in weiten Teilen populistische Diskussion um weitere Verschärfungen des restriktiven deutschen Waffenrechts ist dabei geeignet, ein trügerisches Sicherheitsgefühl zu vermitteln. So konstatiert das Bundeskriminalamt:

„Das Gefahrenpotenzial der Waffenkriminalität liegt in Deutschland schwerpunktmäßig im illegalen Besitz und Führen von Waffen. Allerdings ist die Anzahl der Straftaten unter Verwendung von Schusswaffen seit dem Jahr 2005 rückläufig, zudem kamen in rund 74 % der Fälle des Berichtsjahres [2007] überwiegend erlaubnisfreie Schusswaffen wie Gas-/Alarm- und Luftdruckwaffen zum Einsatz.“

8 Scheitauer, Herbert/Jüttner, Julia: „Amokläufer versuchen, andere Täter zu überbieten.“ Interview unter: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/0,1518,478439,00.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

9 Das Innenministerium Rheinland-Pfalz definiert Anscheinswaffen als „in erster Linie Schusswaffen (Luftdruck-/Federdruckwaffen etc.) und detailgetreue Nachbildungen, die ihrer äußeren Form nach im Gesamterscheinungsbild den Anschein von echten Feuerwaffen hervorrufen“. Das Zitat stammt aus einer Pressemitteilung „Neues Waffenrecht in Kraft“ vom 01.04.2009.

Und eine Stellungnahme des Instituts für Rechtspsychologie an der Universität Bremen erläuterte 2008: „[...] unter kriminalpräventiven und rechtspsychologischen Gesichtspunkten stellen Legalwaffenbesitzer keine Gefahr für die Innere Sicherheit dar.“ Von daher können Aktionen wie die Waffenrechtsverschärfung unter *ausdrücklicher Berufung auf Winnenden* oder spektakuläre Waffenvernichtungsaktionen zum Zwecke der Amokprävention als weitgehend untauglich betrachtet werden. Hinsichtlich der Versachlichung der Diskussion um die Prävention von Amokverbrechen darf auch bezweifelt werden, welchen Nutzen manche Äußerungen von Teilen der Angehörigen von Winnenden-Opfern haben, die sich im sog. „Aktionsbündnis“ organisieren und politische Maximalforderungen stellen.

Denn bestimmend für eine Amoktat ist offenbar nicht der legale Waffenbesitz, sondern die psychische Disposition und Motivation des Täters und es gibt – wie aufgeführt – zahlreiche Beispiele für Amok- und Mordtaten mit Kleinkaliberwaffen, Stichwaffen, ohnehin verbotenen Kriegswaffen¹⁰ oder aus handelsüblichen Chemikalien selbst gefertigten Brand- und Sprengstoffen¹¹, die kaum in den Fokus geraten. Folgerichtig konstatierte Sebastian Edathy, der Vorsitzende des Innenausschusses des Deutschen Bundestages, in einem Interview: „Natürlich gibt es einen großen Respekt vor dem, was die Angehörigen der Opfer von Winnenden jetzt öffentlich gemacht haben, aber gleichwohl muss man die Frage stellen: Ist es sinnvoll, diesen Hinweisen zu folgen? Wir haben es bei dem, was in Baden-Württemberg passiert ist, nicht zu tun mit einer gesetzlichen Regelungslücke, sondern mit einem Verstoß gegen geltendes Recht und ich habe ein gewisses Problem darin, die Logik zu erkennen, dass man sagt, weil ein Gesetzesverstoß vorliegt, ändern wir ein Gesetz. Das macht nicht viel Sinn.“¹²

Generell sinnvoll hingegen – gerade aufgrund der genannten Drohungen und Ankündigungen – ist die Möglichkeit, sich an speziell bezeichnete und kommunizierte Stellen zu wenden, die unmittelbar Hilfe anbieten, und zwar in der Realität (z. B. Schule), aber auch virtuell (z. B. in Form einer solchen Stelle im Internet). Weiterhin wird auch die allgemeine Gewalt- und Suizidprävention als sinnvoll genannt.

In der medialen Berichterstattung geht schließlich auch unter, dass es eine ganze Reihe von Amok- und Gewalttaten an Schulen gibt, die von LehrerInnen und MitschülerInnen verhindert werden konnten. So konnte im November 2007 ein mutmaßliches Amokverbrechen an einem Kölner Gymnasium verhindert werden, nachdem MitschülerInnen darüber informiert hatten, dass ein potenzieller Täter Inhalte mit Amoktaten ins Internet gestellt hatte.

3. Mediale Berichterstattung über Amoktaten

Offenbar spielt die Nachahmung vorangegangener Amokverbrechen eine wichtige Rolle – zum einen pragmatisch im Sinne eines „Drehbuchs“ für das eigene Verbrechen (neben Inhalten aus anderen Medien wie z. B. Ego-Shootern), zum anderen im Sinne einer scheinbaren Lösung für die eigene Situation der Demütigung oder des Versagens z. B. durch eine besonders hohe Zahl an Opfern, die erreicht wurde, oder ein besonderes Medieninteresse (beides im Vergleich

¹⁰ Die Tatwaffe des 82-Jährigen, der 2009 versuchte, in einem Versammlungsort der sogenannten Zeugen Jehovas um sich zu schießen wurde in der Berichterstattung kaum berücksichtigt. Es handelte sich um eine verbotene Kriegswaffe, die nur mit krimineller Energie und den notwendigen Kontakten und Kenntnissen auf dem Schwarzmarkt gekauft werden kann.

¹¹ 1999 Columbine High School, 2006 versuchte Tat in Emsdetten, 2009 versuchte Tat in Sankt Augustin

¹² Interview des Senders SWR2 am 23.3.2009 um 07:31 Uhr

zu vorangegangenen Taten) oder letztlich möglicherweise auch durch Erreichung besonders drastischer staatlicher Maßnahmen als Folge des Amokverbrechens. Das führt zu folgenden Fragen:

- Hat die umfangreiche und detailgenaue Berichterstattung über die Amoktat von Winnenden auch dazu beigetragen, Amokverbrechen – aus der Perspektive gefährdeter Jugendlicher – als nachahmenswertes Ziel erscheinen zu lassen?
- Hat der Täter von Winnenden durch die in Teilen populistische Diskussion über Verbote von Computer- und Paintballspielen, des Sportschießens oder aller privaten Legalwaffen sowie neuer waffenrechtlicher Restriktionen unter Berufung auf Winnenden aus der Perspektive potenzieller Amoktäter „mehr erreicht“ als der Täter von Erfurt?
- Haben Filme wie der Oscar-Preisträger „Bowling for Columbine“ und die sich anschließende Diskussion in den USA auch dazu beigetragen, Amokverbrechen zu verhindern oder haben sie die beiden Täter in der Szene potenzieller Nachahmer „unsterblich“ gemacht?

Diese Fragen können hier nicht beantwortet werden.

Es ist aber festzustellen:

- Man kann die Einzelheiten dieser Taten mittels der Berichterstattung genau nachverfolgen. In Internetforen sind z. B. Munitionsverbrauch, Häufigkeit des Magazinwechsels und genaue Treffer sowie Kleidung und Ausrüstung der Täter im Detail verfolgbar. So stellt der Experte Herbert Scheitauer fest: „Es ist bekannt, dass Amokläufer häufig Bezug auf andere Täter nehmen, sich von diesen in der Art der Tatausführung beeinflussen lassen und häufig sogar versuchen, andere Täter in der Anzahl der Toten zu übertreffen. So zeichnet sich über verschiedene Fälle zum Beispiel ein Trend ab, dass die Täter bei den Taten bestimmte Kleidungsstücke tragen, wie lange dunkle Mäntel. Die Orientierung an anderen Taten wird durch die mediale Aufmerksamkeit und Berichterstattung begünstigt.“¹³
- Die Distanz zum Täter kann durch seine Personifizierung und die Veröffentlichung von Bildern, Texten, Zitaten und Motiven ungewollt verloren gehen, sein Verhalten nachvollziehbar erscheinen. So kritisiert das boulevardkritische Weblog „Bildblog“, dass in der *Bild am Sonntag* nach dem Amoklauf Fotos des Amoktäters als Kind, als Schüler, mit Verwandten und als Leichnam nach dem Schusswechsel mit der Polizei sowie das Elternhaus und der Garten der Familie gezeigt und veröffentlicht wurden.¹⁴
- Die Tat kann durch detailgenaue Darstellung auch des Schusswechsels mit der Polizei (bis zur Veröffentlichung einer Videosequenz von den letzten Minuten) ungewollt „heroisiert“ werden. Die *Bild Zeitung* zeigte im Internet Animationen des Tatherganges („Der Amoklauf von Winnenden als Flash-Grafik“) und in der Printausgabe Bilder vom Tod des Täters („Hier stirbt der Amok-Killer. Erschütterndes Video aufgetaucht.“) sowie Fotomontagen vom Täter, die sich beide als heroisierend missverstehen lassen konnten. Entscheidend für die Frage der Heroisierung ist dabei das Empfinden potenzieller jugendlicher Amoktäter.
- Die „Vermächnisse“ bekannter Amoktäter wie z. B. von Cho Seung-Hui, der in Blackburg/USA 32 Menschen tötete, oder von Eric Harris und Dylan Klebold, die an der Co-

13 Scheitauer, Herbert/Jüttner, Julia: „Amokläufer versuchen, andere Täter zu überbieten.“ Interview unter: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/o,1518,478439,00.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

14 Blog: Die Amok-Opfer der Bild am Sonntag, unter: <http://www.bildblog.de/6494/die-amok-opfer-der-bild-am-sonntag/> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

lumbine High School 13 Menschen töteten, sind als Bilder, Filme, Texte in der Choreografie der Täter (Kleidung, Brillen, Frisuren, Gestik etc.) verfügbar. In diesem Zusammenhang ist das Zitat des Psychologen Jens Hoffmann von der Universität Darmstadt relevant, der konstatiert: „Es ist eine Mischung aus kalter Wut, Minderwertigkeitsgefühlen, Depressionen und dem Wunsch unsterblich zu werden. Durch solch eine Tat hat man dann die Möglichkeit, ‚jemand zu sein‘, in die Reihe von gefürchteten und gefährlichen Menschen aufgenommen zu werden und so einen Wert zu erhalten – auch wenn es die letzte Handlung im Leben ist. Dazu kommt noch der Nachahmer-Effekt, die Jugendlichen identifizieren sich mit anderen Amokläufern. Wir haben diese furchtbare Ansteckungsgefahr und eine solche Tat erhöht immer das Risiko, dass andere Taten folgen.“¹⁵

Eine von mehreren wirkungsvollen Präventionsmaßnahmen scheint deshalb eine journalistisch verantwortliche Selbstbeschränkung der Berichterstattung über Amokverbrechen zu sein. Neben der genannten Nachahmungsgefahr muss auch die fortgesetzte Traumatisierung der Überlebenden bedacht werden, angesichts von z. B. über 50 Übertragungswagen internationaler Fernsehsender in Winnenden. Es gibt, anders als häufig postuliert, kein Recht der Medien und der Öffentlichkeit an *kompletten* Biografien, dem *detaillierten* Tathergang und den *genauen* Statements und *Rechtfertigungen* des Täters.

4. Alltagsgewalt – (k)ein Thema?

Es wäre wünschenswert, wenn an Stelle populistischer Diskussionen generell Gewaltprobleme an Schulen von Medien und Politik, aber auch von Eltern und Schulen thematisiert würden. Denn anders als insbesondere die mediale Diskussion glauben machen kann, handelt es sich bei unspektakulärer Alltagsgewalt um ein häufiges Phänomen mit in der Breite erheblichen Konsequenzen. So ist nach repräsentativen deutschen Erhebungen an weiterführenden Schulen fast jede/r dritte SchülerIn bereits von MitschülerInnen schikaniert worden (31,2 %), systematisch gemobbt wurden sogar noch mehr (37,2 %) und Opfer körperlicher Gewalt wurde fast jede/r zehnte SchülerIn (9,7 %). Andere Untersuchungen zeigen teilweise noch höhere Zahlen von Mobbing-Opfern (Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz 2009). In eine ähnliche Richtung geht die Betrachtung der Opferhäufigkeit. So berichtete der Bundesverband der Unfallkassen für 2003 93.295 gemeldete Unfälle, die durch körperliche Auseinandersetzungen ausgelöst wurden. Das entspricht 250 verletzten SchülerInnen pro Tag. Eine weitere Studie zeigt schließlich, dass seit den 1970er-Jahren die gewalttätige Minderheit von 13- bis 16-jährigen Schülern, die andere Schüler „zusammengeschlagen und arg zugerichtet“ hat, stark angestiegen ist. Einmaltäter waren dabei 1995 über 7 % der Schüler (1972 3 %), Mehrfachtäter knapp 6 % (1972: 2 %) (Meier und Tillmann 2000). Als Folge haben Mobbing- und andere Gewaltopfer aufgrund teilweise erheblicher Belastung und Traumatisierung nennenswerte gesundheitliche Probleme (14 % leiden unter regelmäßig auftretenden Beschwerden) und isolieren sich wesent-

¹⁵ Hoffmann, Jens: „Amoklauf. Deutsche Schulen sind besonders gefährdet.“ Interview unter: <http://www.welt.de/vermischtes/article3361934/Deutsche-Schulen-sind-besonders-gefahrdet.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

lich häufiger sozial (30 %).¹⁶ Eine breitenwirksame Gewaltprävention muss hier ansetzen und das Phänomen Amoktat an Schulen in seiner ganzen Komplexität und ideologiefrei betrachten.

Literatur

- Adler, Lothar (2000): Amok. Eine Studie, München: Belleville.
- Arbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz: Mobbing beenden, in: AJS Forum 1/2009.
- Artikel: Gewalt und Schikane an Schulen, unter: <http://www.n-tv.de/wissen/Mobbing-unter-Schuelern-article367728.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Blog: Die Amok-Opfer der Bild am Sonntag, unter: <http://www.bildblog.de/6494/die-amok-opfer-der-bild-am-sonntag/> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Csaszar, Franz (1994): Waffenrecht und Schusswaffenkriminalität, in: Österreichische Richterzeitung 9/1994.
- Dobler, Ernst Ulrich (1994): Schusswaffen und Schusswaffenkriminalität in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/M.: Lang.
- Hoffmann, Jens: Amoklauf. Deutsche Schulen sind besonders gefährdet. Interview unter: <http://www.welt.de/vermischtes/article3361934/Deutsche-Schulen-sind-besonders-gefaehrdet.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen (2007): Amoktaten – Forschungsüberblick unter besonderer Beachtung jugendlicher Täter im schulischen Kontext, Düsseldorf, unter: <http://www.legalwaffen.de/resources/amoktaten.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen (2000): Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert? in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 1/2000.
- Peter, Joachim: Seit Winnenden 148 Amokdrohungen in Bayern, unter: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article4076170/Seit-Winnenden-148-Amokdrohungen-in-Bayern.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Scheitauer, Herbert/Jüttner, Julia: „Amokläufer versuchen, andere Täter zu überbieten.“ Interview unter: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/0,1518,478439,00.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Artikel: Gewalt und Schikane an Schulen, unter: <http://www.n-tv.de/wissen/Mobbing-unter-Schuelern-article367728.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Robertz, Frank J. (2004): School Shootings, Frankfurt/M.: Verlag der Polizeiwissenschaft.

¹⁶ Vgl.: Gewalt und Schikane an Schulen, unter: <http://www.n-tv.de/wissen/Mobbing-unter-Schuelern-article367728.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012). Speziell gegen Mobbing gibt es erfolgreiche Strategien wie z. B. das in mehreren Ländern wie Deutschland und Schweiz eingesetzte Verfahren „No Blame Approach“, bei dem beteiligte Kinder und Jugendliche ohne Schuldzuweisungen als HelferInnenexperten in die Lösung einbezogen werden. Vgl. dazu: <http://www.no-blame-approach.de/nobla-meapproach.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012). Das Berliner Leaking Projekt berichtet im Internet unter www.leaking-projekt.de über Prävention von schwerer Schulgewalt unter Leitung von Prof. Dr. Herbert Scheitauer von der Universität Berlin (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Ausgabe 2/2009

Computerspiel

Konstantin Mitgutsch/Michael Wagner

Gaming the Schools. Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/144>

Abstract

In den letzten Jahren ist in Theorie und Praxis ein enormes Interesse am Einsatz von Computerspielen im Unterricht zu beobachten. Während sich Ängste und Hoffnungen mitunter vermischen, sind Studien über die Möglichkeiten und Grenzen des didaktisch gestützten Einsatzes von digitalen Spielen in formalen Lernräumen nach wie vor selten. Dies hat zur Folge, dass Computerspiele in vielen Fällen für schulische Zwecke strikt abgelehnt oder als omnipotente Ersatzwerkzeuge für geleiteten Unterricht überschätzt werden. Inwiefern sich digitale Spiele im Unterricht als tauglich erweisen könnten, bleibt dabei meist spekulativ und empirisch unreflektiert. Eben zu jener Forschungslücke versucht der vorliegende Beitrag neue Erkenntnisse beizutragen, indem ein österreichisches Pilotprojekt zum Einsatz von Computerspielen in Schulen vorgestellt und die Ergebnisse der Evaluierung erörtert werden. Es wird einerseits verdeutlicht, welche Erfahrungen Lehrende mit dem Einsatz von Computerspielen gemacht haben, und andererseits wird die Perspektive der SchülerInnen erhoben und reflektiert. Der Beitrag eröffnet Einsichten in die Chancen und Herausforderungen eines produktiven Einsatzes von Computerspielen in schulischen Settings und deutet auf die Etablierung einer neuen medienpädagogischen Professionalisierung im Schulunterricht hin.

Recent years have seen a significant increase of theoretical as well as practical work regarding educational applications of computer games in the classroom. This sometimes occasions a mixture of fears and hopes. However, true empirical evidence about the possibilities as well as the limitations of the didactic use of this medium is still rare. As a result, the two extremes of either strictly dismissing computer games or of overestimating their didactic potential as omnipotent tools prevail. An analysis of their possibilities generally remains speculative without proper empirical foundation. The present paper addresses this research gap by presenting results obtained from an Austrian government funded research project studying the use of commercial computer games in schools. This includes a scientific analysis of the experience of teachers as well as of students during the pilot project. The results of this study indicate a need for a new media pedagogical professionalization of teachers with respect to the didactic challenges of computer game-based formal education.

1. Einleitung

Die massive gesellschaftliche Verbreitung interaktiver Medien stellt eine große Herausforderung für unser Schulsystem dar. Kinder und Jugendliche sind es heute gewohnt, sich aktiv am

Medienproduktionsprozess zu beteiligen. Dabei verändern sie ihre Rolle von passiven KonsumentInnen zu aktiven PartizipantInnen der Informations- und Wissensgesellschaft. Diese Entwicklung wird im Bereich der Web-basierten Anwendungen oftmals vereinfacht als *Web 2.0* bezeichnet, hat aber eine weit tiefer liegende Bedeutung im allgemeinen Selbstverständnis des Individuums als WissensproduzentIn in einer zunehmend vernetzten Gesellschaft. Entwicklungen wie *Wikipedia* oder *Linux* zeigen dabei deutlich das Potenzial der daraus resultierenden kollaborativen Produktionsprozesse. Das *Österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* (bm:ukk) versucht nicht zuletzt aus diesem Grund, mit seiner Initiative *FutureLearning* neue Maßstäbe im bildungstechnologischen Umgang mit Technologien des *Web 2.0* zu setzen. Es ist notwendig geworden, auf die zunehmende Kluft zwischen schulischer und medialer Lebensumwelt der Jugendlichen zu reagieren und die Herausforderung dieser Entwicklung aktiv anzunehmen. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden erste Erfahrungen und Ergebnisse einer empirischen Erhebung zum Einsatz von Computerspielen im schulischen Unterrichtsalltag vorgestellt.

Nach der auf der psychoanalytischen Theorie Freuds aufbauenden Theorie der *Übergangsphänomene* von D. W. Winnicott bildet das Spiel einen Übergangsraum zwischen der Realität des Ichs und jener des Nicht-Ichs (Winnicott 1974). Über das Spiel gelingt es bereits dem Kleinkind, diese Realitäten voneinander zu trennen und damit die Außenwelt zu objektivieren und für sich nutzbar zu machen. Diese Bedeutung des Spiels als Vermittler zwischen Subjekt und Objekt bleibt nach Winnicott auch im erwachsenen Menschen unverändert erhalten. Geht diese Bedeutung verloren, so muss sie über psychotherapeutische Intervention wieder hergestellt werden.

Umso mehr erscheint es bemerkenswert, dass die moderne Gesellschaft das Erwachsenwerden in gewisser Weise auch mit einem als gesund angesehenen Verlust des Spiels gleichsetzt. Spielen wird zumeist als rein kindliche Aktivität interpretiert und bei Erwachsenen oftmals als kindisch abqualifiziert und daher auch im Zusammenhang mit Schulunterricht skeptisch betrachtet. Einer der Hauptgründe für diese Sichtweise dürfte in der historischen Entwicklung der auf Produktion und Konsum von Gütern ausgelegten Industriegesellschaft liegen. Im Übergangsraum zwischen Subjekt und Objekt bleibt das Spiel objektiv scheinbar unproduktiv und daher gesellschaftlich unbrauchbar. Tatsächlich handelt es sich dabei aber nur um einen Schein, das Spiel produziert zwar keine realen Güter, es produziert aber etwas viel Wichtigeres: es produziert Kultur.

Nach Edward Burnett Tylor, dem Begründer der *Kulturanthropologie*, versteht man unter Kultur den „Komplex von Kenntnissen, Glaubensvorstellungen, Kunst, Moralauffassung, Recht, Bräuchen und allen anderen Fähigkeiten und Sitten, die der Mensch als Mitglied einer Gesellschaft erworben hat“ (Tylor 1871/2005: 1). Da sich die Rahmenbedingungen der Gesellschaft kontinuierlich ändern, ist auch unsere Kultur einer konstanten Weiterentwicklung unterworfen. Was in einem Jahrhundert als gesellschaftlich bedeutsam galt, kann sich im nächsten als überholt und bedeutungslos darstellen. Zur Beschreibung dieser Entwicklungsprozesse postulierte Johan Huizinga in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die sogenannte *kulturanthropologische Spieltheorie* (Huizinga 1955). Nach dieser Theorie entsteht Kultur über die gesellschaftliche Instrumentalisierung von spielerischen Aktivitäten. Damit ist das Spiel Voraussetzung für die Entwicklung von Kultur. Diese Betonung einer engen Beziehung zwischen Spiel und Kultur deckt sich insbesondere auch mit den psychoanalytischen Ansichten von Winnicott, der seinen Übergangsraum zwischen Subjekt und Objekt auch als jenen Raum beschreibt,

in dem kreatives Spiel und kulturelle Erfahrung stattfinden. Kreatives Spiel hat somit in gewisser Weise die Funktion des *Kulturproduzenten*, Kultur ist erst mit und durch das Spiel möglich.

Die plötzlich aufflammende Bedeutung von digitalen Spielen – oder allgemeiner von spielerischen Aktivitäten im Umgang mit digitalen Technologien – in der Jugend-, aber auch Erwachsenenkultur ist somit eine logische Konsequenz des menschlichen Verlangens nach kultureller Weiterentwicklung. Es handelt sich um nichts mehr oder weniger als jenen Prozess, mit dem eine Gesellschaft neue Technologien kulturell integriert. Dieser Prozess verläuft in gleicher Weise ab wie der Lernprozess eines Kleinkinds, dem von der Mutter oder dem Vater ein neues, bislang unbekanntes Objekt präsentiert wird (Piaget 1972).

Das kreative Spielen im *Übergangsraum* nach Winnicott und das *kulturproduzierende Spiel* nach Huizinga haben somit denselben Zweck. Sie dienen dazu, dass sich das einzelne Individuum auf der einen Seite beziehungsweise die Gesellschaft auf der anderen Seite neue Dinge als Teil der objektiven Welt nutzbar machen können. Fehlt diese Fähigkeit des Spiels, so ist eine Weiterentwicklung des Einzelnen oder der Gesellschaft behindert. Gleichzeitig liegt in der Beobachtung des Spiels der Schlüssel zu einem besseren Verständnis der persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung. Schule und Spiel sollten somit nicht als voneinander getrennte, sondern vielmehr als einander ergänzende und ineinander verflochtene Bereiche in der Entwicklung unserer Kinder verstanden werden.

2. Pilotprojekt: Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning

Die Einbeziehung von Ansätzen des spielerischen Lernens mit interaktiven Medien im Schulunterricht stellt somit nicht nur eine weitere Methode im didaktischen Werkzeugkoffer der LehrerInnen dar, sondern kann darüber hinaus auch einen wichtigen Beitrag in der kulturellen Weiterentwicklung des Schulsystems leisten. Gleichzeitig ist es damit auch möglich, in geeigneter Weise auf die zunehmende Kluft zwischen schulischer und medialer Lebensumwelt der SchülerInnen zu reagieren (vgl. Wagner 2006; Rosenstingl/Mitgutsch 2009).

Im Rahmen des Pilotprojekts „Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning“¹⁷ das durch die *Donau Universität Krems* im Auftrag des *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* (bm:ukk) im Sommersemester 2008 durchgeführt wurde, konnte erstmals österreichweit der didaktisch gestützte Einsatz von Computerspielen im schulischen Umfeld erprobt werden. Das Pilotprojekt DSDGBL hatte den Auftrag, didaktische Strategien durch eine Auswahl von Pilotversuchen im schulischen Einsatz populärer Computerspiele zu untersuchen.¹⁸ Ziel des Projekts war es, zum einen die Potenziale des „Digital Game Based Learning“ (vgl. Prensky 2005, Mitchell, & Savill-Smith 2004) im schulischen Unterrichtsalltag auszuloten und zum anderen zu untersuchen, inwieweit eine direkte Anknüpfung der Schule an die mediale Lebensumwelt der Jugendlichen unter Berücksichtigung der operativen Rahmenbedingungen (Zeitbudget von LehrerInnen und SchülerInnen, Einverständnis der Eltern, technische Ausstattung der Schulen, Möglichkeiten des Ankaufs von Computerspiellizenzen etc.) zum derzeitigen Stand praktikabel erscheint. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden die zen-

¹⁷ Im weiteren Textverlauf mit dem Kürzel DSDGBL bezeichnet

¹⁸ In einem aktuellen Folgeprojekt der Donau Universität Krems wird momentan an der Entwicklung einer solchen Plattform und an der Zusammenstellung didaktischer Szenarien gearbeitet.

tralen Ergebnisse der Erhebung vorgestellt. Ziele der wissenschaftlichen Begleitung waren die Evaluation des Pilotversuches und eine damit verbundene Machbarkeitsanalyse des breiteren Einsatzes von *Digital Game Based Learning* im schulischen Kontext.

2.1 Verwendete Computerspiele

Bei den eingesetzten Computerspielen handelte es sich um sogenannte *commercial off-the-shelf* (COTS) Produkte, die zum einen bei Jugendlichen eine hohe Popularität besitzen und zum anderen international bereits im schulischen Umfeld eingesetzt wurden. Im Folgenden werden die verwendeten Spiele kurz vorgestellt:

Civilization: Bei diesem Strategiespiel können die SpielerInnen historische Ereignisse nachspielen und so den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und historischen Entwicklungen nachempfinden. Das Spiel ist nach PEGI¹⁹ für Kinder ab 12 Jahren geeignet. Die Civilization Serie hat eine aktive Community von AnwenderInnen im pädagogischen Umfeld, in der Erfahrungsberichte aber auch didaktische Materialien in eigenen LehrerInnenforen ausgetauscht werden. Der Einsatz von Civilization III in der Schule wurde in den USA unter anderem von Kurt Squire (2004) intensiv untersucht.

Global Conflicts – Palestine: Hierbei handelt es sich um eines der wenigen Computerspiele, die als Lernspiele für einen kommerziellen Unterhaltungsmarkt konzipiert wurden. Die SpielerInnen übernehmen in diesem Spiel die Rolle eines Journalisten, der über den Nahost-Konflikt berichtet. Dabei können die SpielerInnen entscheiden, ob sie für eine palästinensische oder eine israelische Zeitung recherchieren. Auf diese Weise sollen die SpielerInnen lernen, wie Medien die Wahrnehmung von Ereignissen steuern und so meinungsbildend agieren können. Darüber hinaus gibt das Spiel einen Einblick in die Komplexität des Nahost-Konflikts. PEGI hat es ab 12 Jahren freigegeben.

The Movies: In den letzten Jahren wurden Computerspiele zunehmend auch als Hilfsmittel in der Produktion von Animationsfilmen, sogenannten „Machinimas“, verwendet. Dabei greift man auf die Game Engine des jeweiligen Computerspiels zurück, um Animationen in Echtzeit zu berechnen. Im Rahmen des Computerspiels *The Movies* wurde dieses Prinzip als Spielprinzip verwendet. Die Spielenden können mithilfe des Spiels den gesamten Produktionsprozess eines Films im virtuellen Raum simulieren. Auf diese Weise eignet sich das Spiel für zahlreiche didaktische Anwendungsszenarien, insbesondere auch im Rahmen des Deutsch- oder Fremdsprachenunterrichts. Es ist von PEGI ab 12 Jahren freigegeben.

Zoo Tycoon 2: SpielerInnen können hier einen virtuellen Zoo erstellen und verwalten. Dabei müssen zahlreiche Rahmenbedingungen – etwa individuelle Erfordernisse einzelner Tierarten aber auch wirtschaftliche Erfordernisse im Management eines Zoos – berücksichtigt werden. Im Rahmen des Projekts wurden mehrere Erweiterungspakete des Spiels eingesetzt und wurde so die Komplexität der Simulation kontinuierlich erweitert. Obwohl das Spiel eine umfangreiche Wirtschaftssimulation beinhaltet, bleibt der Aspekt des Zoos immer im Vordergrund. *Zoo Tycoon* ist von PEGI ab 3+ freigegeben und eröffnet eine Vielzahl an Lernherausforderungen (vgl. Schrammel & Mitgutsch 2009).

Folgende Computerspiele wurden darüber hinaus in der Startphase des Projekts für den Einsatz im Unterricht evaluiert, schlussendlich aber nicht in Pilotprojekten eingesetzt:

19 Pan European Game Information, unter: <http://www.pegi.info/en/index/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Die Sims 2 – Open For Business (Erweiterung): Hierbei handelt es sich um eines der populärsten Computerspiele der vergangenen Jahre (ausgezeichnet mit dem deutschen Kindersoftwarepreis). Das Spiel ist von PEGI für Kinder ab 7 Jahren geeignet. Es simuliert den Tagesablauf einer oder mehrerer virtueller Familien. Dabei können von den SpielerInnen unterschiedliche soziale Situationen (Konflikt, Liebe, Beruf, Urlaub ...) konstruiert und nachgespielt werden. Besonders bei weiblichen SpielerInnen erfreut sich Sims großer Beliebtheit, wie Elisabeth Hayes in ihren Studien verdeutlicht (vgl. Hayes 2007).

StarCraft: In einem der populärsten Echtzeit-Strategiespiele müssen die SpielerInnen ähnlich wie bei Schach die jeweiligen Gegner durch strategischen Stellungsaufbau bezwingen. Im Unterschied zu Schach finden die Spielzüge allerdings nicht abwechselnd, sondern vielmehr in Echtzeit statt. Jede Spielerin bzw. jeder Spieler kann zu jedem Zeitpunkt beliebig viele Spielzüge durchführen. Auf diese Weise trainiert StarCraft schnelles strategisches Denken. PEGI hat es ab 16 Jahren freigegeben.

2.2 Projektablauf und didaktische Gestaltung der Pilotprojekte

Die Durchführung des Projekts erfolgte in drei Phasen, die von einem dreiteiligen Präsenzworkshop an der *Donau-Universität Krems* begleitet wurden.

Phase 1: Ideenfindung und Auswahl der Spiele

In der ersten Phase wurden in individuellen Diskussionen mit den beteiligten LehrerInnen Möglichkeiten für die Auswahl und den didaktischen Einsatz von Computerspielen erörtert. Dabei wurde insbesondere darauf geachtet, dass die Projektleitung nur einen beratenden Charakter einnahm und nicht in die konkrete didaktisch-methodische Planung eingriff. Mit dieser Vorgangsweise sollte sichergestellt werden, dass sich die am Projekt beteiligten LehrerInnen mit den von ihnen durchzuführenden Pilotprojekten auch vollständig identifizieren konnten. Aufgabe der Projektleitung in dieser Phase des Projekts war es, für die von den LehrerInnen entwickelten Zielsetzungen passende Computerspiele zu finden. Diese wurden im Rahmen eines Präsenzworkshops vom 21.01.–22.01.2008 den beteiligten LehrerInnen vorgestellt und in der Gruppe gespielt. Gleichzeitig wurde ein Leitfaden zum Einsatz von Computerspielen im Unterricht entwickelt und mit den LehrerInnen besprochen.

Phase 2: Didaktische Gestaltung der Pilotprojekte

Nachdem die LehrerInnen mehrere Wochen Zeit hatten, sich mit den ausgewählten Computerspielen zu beschäftigen und über deren Einsatz im Unterricht zu reflektieren, wurde im Rahmen eines zweiten Präsenzworkshops vom 04.03. – 05.03.2008 mit der didaktischen Gestaltung der Pilotprojekte begonnen. Zu diesem Zweck wurden Templates zur Unterrichtsplanung entwickelt und den beteiligten LehrerInnen zur Verfügung gestellt.²⁰

Phase 3: Umsetzung und Evaluierung der Pilotprojekte

In der dritten Phase des Projekts wurden schließlich die Pilotprojekte von den LehrerInnen umgesetzt und mit Unterstützung von PraktikantInnen des *Instituts für Bildungswissenschaft*

²⁰ Unter der Mitwirkung von Sigrid Jones und Daniela Leopold (Universität Wien)

der Universität Wien beobachtet und evaluiert.²¹ Gleichzeitig wurden die beteiligten LehrerInnen im Rahmen eines dritten Präsenzworkshops vom 23.04.–25.04.2008 mit den Grundprinzipien der Spielentwicklung vertraut gemacht. Ziel des Workshops war es insbesondere, ein wissenschaftlich fundiertes Verständnis für die Besonderheiten des Mediums (*Computer-Spiel*) zu vermitteln.²²



Abb. 1: Lehrerinnen im Rahmen des Workshops,
Foto: Mitgutsch/Wagner

3. Projektevaluierung

Die hier dargestellte Evaluierung des Projekts DSDGBL zielt darauf ab, die Erfahrungen der am Pilotprojekt teilnehmenden LehrerInnen und SchülerInnen im Umgang mit digitalen Spielen im Unterricht zu erfassen und die didaktischen Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Computerspielen im schulischen Kontext zu untersuchen. Dabei liegt der Fokus einerseits auf der Einschätzung der didaktischen und strukturellen Rahmenbedingungen und andererseits auf den lernrelevanten Aspekten und der situativen Einbettung des Projekts. Im Zeitraum von März bis Juli 2008 wurde eine qualitative und quantitative Erhebung mit den

²¹ Projektevaluierung unter der Mitwirkung von Alexandra Romana Auer, Andrea Prinz, Christina Ott, Elisabeth Haider, Katharina Prohaska, Marie-Luise Weidinger, Markus Paar, Philipp Prieger und Theresa von Einsiedel

²² Unter der Leitung von Dr. Doris Rusch (Massachusetts Institute of Technology)

teilnehmenden LehrerInnen und SchülerInnen durchgeführt. Dabei wurden sechs Schulklassen mit insgesamt 150 SchülerInnen im Alter zwischen 11 und 19 Jahren aus unterschiedlichen Schultypen untersucht: Gymnasium, Handelsakademie, Höhere Technische Bundeslehranstalt, Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe und Oberstufenrealgymnasium. Darüber hinaus wurden jene sieben LehrerInnen befragt, die für die Durchführung des Projekts verantwortlich waren.

Das Ziel der Evaluierung ist es, die Potenziale des *Digital Game Based Learning* im schulischen Unterrichtsalltag zu untersuchen. Da es sich bei dem Untersuchungsgegenstand um ein Pilotprojekt mit TeilnehmerInnen unterschiedlicher Altersstufen handelte, unterschiedliche Schultypen gemixt wurden und bis zum jetzigen Zeitpunkt kaum Untersuchungen zum Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht vorliegen (vgl. Pivec & Pivec 2008), zielt die Evaluierung nicht darauf ab, reliable oder objektive Werte zum Einsatz von Computerspielen in Schulen zu erheben. Vielmehr gilt es, erste Tendenzen, Einschätzungen und Erfahrungen im Einsatz von digitalen Spielen am Beispiel sechs verschiedener Klassen zu erörtern. Die zentrale Frage ist dabei eine doppelte: zum einen, mit Blick auf die LehrerInnen: Inwiefern können digitale Spiele sinnvoll in den schulischen Alltag integriert werden? Und mit Blick auf die SchülerInnen: Inwiefern können digitale Spiele im Unterricht Lernprozesse anregen? Und werden Computerspiele von den SchülerInnen als nützliches Unterrichtswerkzeug im schulischen Kontext eingeschätzt?

Die qualitative Erhebung wurde in zwei Schritten durchgeführt. Zunächst wurden im Rahmen der Einschulung die Vorerfahrungen der LehrerInnen erhoben und – nach Finalisierung des Projekts – die Erfahrungen im Projekt bezüglich der Rahmenbedingungen, der didaktischen Aufbereitung sowie der kompetenztheoretischen Umsetzung untersucht. Dazu wurden zunächst Selbstbeschreibungen herangezogen, um daran anschließend mit halb-strukturierten Leitfaden-Interviews im Sinn einer qualitativen Sozialforschung zu arbeiten. Eine besondere Herausforderung stellte die Entwicklung der quantitativen Erhebung dar. Um eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den SchülerInnen zu ermöglichen, wurde ein quantitatives Verfahren gewählt. Die Schulen wurden von PraktikantInnen besucht und die SchülerInnen aufgefordert Fragebögen auszufüllen, wobei die Teilnahme an der Erhebung freiwillig war. Dabei galt es, neben den Grunddaten die Erfahrungen mit Computern und Computerspielen, den Zeitaufwand, das Erleben von Freude am Spielen, die Kooperationsbereitschaft während des Spielens, das Interesse an den Themen sowie die Präferenzen für den weiteren Einsatz von Spielen im Unterricht zu erheben. Ein besonderer Fokus sollte auf möglichen Rückschlüssen zu vollzogenen Lernprozessen liegen (vgl. Gee 2003).

3.1 Ergebnisse der quantitativen Evaluierung

Im Rahmen der quantitativen Untersuchung wurden sechs Schulklassen aus den Schultypen Gymnasium, Handelsakademie (2 x), Höhere Technische Bundeslehranstalt, Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe und Oberstufenrealgymnasium erhoben. Dabei wurden insgesamt 115 SchülerInnen im Alter zwischen 11 und 19 befragt. An der Erhebung nahmen 58 männliche und 57 weibliche SchülerInnen teil, wobei sich das Alter folgendermaßen verteilte:

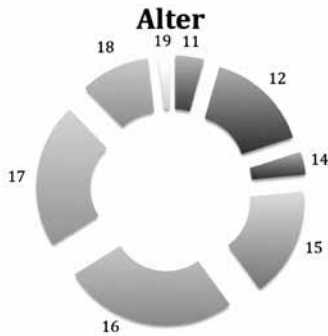


Abb. 2: Alter der befragten SchülerInnen,
Diagramm: Mitgutsch/Wagner

Welche zentralen Ergebnisse lassen sich aus der Evaluierung der SchülerInnen ableiten? Ein zentrales Ergebnis erscheint zunächst die positive Resonanz des Einsatzes von Computerspielen aufseiten der SchülerInnen. *Insgesamt geben 80 % der 115 Jugendlichen an, auch in Zukunft digitale Spiele im Unterricht einsetzen zu wollen.* Dieses Ergebnis ist deswegen von besonderem Interesse, weil bis jetzt unklar war, ob Jugendliche ihre Freizeitbeschäftigung in den schulischen Kontext überführen wollen. Obwohl die männlichen Jugendlichen mit 90 % stärker Spiele im Unterricht befürworten als ihre weiblichen Mitschülerinnen mit 78 %, wurde im Rahmen des DSDGBL-Pilotprojekts deutlich, dass SchülerInnen digitale Spiele im Unterricht ebenfalls befürworten. Mit Blick auf die gesamte Gruppe wird deutlich, dass fast alle Kinder einen Zugang zu einem Computer oder einer Spielkonsole haben (98 %) und 84 % nutzen den Computer oft oder sehr häufig für den Unterricht.

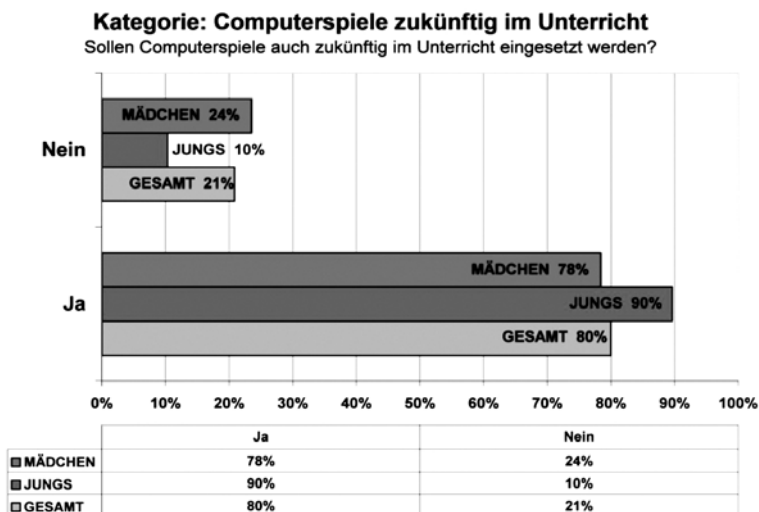


Abb. 3: Computerspiele zukünftig im Unterricht,
Diagramm: Mitgutsch/Wagner

Jene Gruppe, die auch in Zukunft Spiele einsetzen möchte, zeichnet sich darüber hinaus dadurch aus, dass sie ...

- ... durchschnittlich 7,9 Stunden in der Woche digital spielt.
- ... Computerspielen zu 30 % als wichtige Freizeitbeschäftigung ansieht.
- ... zu 84 % mehr Spaß am Spielen in der Schule als zu Hause hat.
- ... zu 72 % das Spiel selbst als leicht bis spielbar einstuft.

Von besonderem Interesse erscheint dabei die Gruppe jener SchülerInnen, die angeben, in Zukunft keine Spiele mehr im Unterricht spielen zu wollen. Diese Gruppe zeichnet sich, im Vergleich zur gesamten SchülerInnengruppe, zusätzlich durch folgende Aspekte aus: Sie ...

- ... nutzten zu 79 % den Computer nicht oder selten zum Spielen.
- ... spielen durchschnittlich 1,02 Stunden in der Woche im Vergleich zu 4,5 Stunden der Gesamtgruppe.
- ... schätzen zu 96 % Computerspielen als unwichtige Freizeitbeschäftigung ein.
- ... empfinden zu 59 % das Spiel als unzureichend erklärt.
- ... geben in 75 % der Fälle an, mehr Informationen benötigt zu haben (40 % gesamt).
- ... haben zu 67 % kein Interesse am Thema des Spiels.
- ... meinen zu 67 %, keinen Erfahrungsaustausch im Unterricht gehabt zu haben.
- ... meinen zu 63 %, nichts im Spiel gelernt zu haben.
- ... empfinden zu 58 %, zu viel Zeit im Unterricht mit dem Spielen verbracht zu haben.

Dabei fiel besonders auf, dass diese Gruppe trotzdem zu 67 % mehr Spaß am Spielen in der Schule als zu Hause erlebte und 42 % mit anderen kooperiert haben. Eine weitere Besonderheit der Untersuchung konnte in der Differenzierung zwischen männlichen und weiblichen SchülerInnen festgestellt werden. Dabei erscheint die Ausgeglichenheit der Anzahl bemerkenswert, wobei die weiblichen im Unterschied zu den männlichen SpielerInnen angaben, ...

- ... im Wochendurchschnitt weniger zu spielen (4,4 zu 8,9 Stunden bei den Jungs).
- ... den Computer zwar so oft zu nutzen wie die männlichen Kollegen, dabei jedoch eher die Genres Geschicklichkeit (17 % – Jungs 10 %) und Logik (14 % – Jungs 7 %) zu bevorzugen.
- ... wie die Gesamtheit mehr Spaß am Spielen in der Schule zu erleben, wobei sie mit 49 % eher weniger mit anderen SchülerInnen über ihre Erfahrung im Spiel kommunizierten (vgl. 67 % der Jungs).
- ... mit 78 % ebenfalls Spiele in Zukunft zu bevorzugen, wobei das Spielen überdurchschnittlich stark neue Erfahrungen (57 %) ausgelöst hat.

Auf die Frage, welche Lernprozesse das Spielen im Unterricht ausgelöst hat, gaben 46 % der SchülerInnen an, neue Erfahrungen gesammelt zu haben, während sich 12 % im Denken, 21 % im Sprechen und 10 % in der Anwendung im Alltag angeregt fühlten. 25 % gaben an, im Spielen nichts gelernt zu haben, wobei 63 % davon jene SpielerInnen waren, die in Zukunft keine Spiele im Unterricht spielen wollen. Überraschend gering erscheinen der Erfahrungsaustausch über die Spiele im Unterricht, wobei 59 % selten bis nie über das Spiel sprachen, und die eher geringe Kooperation unter den SpielerInnen, die bei 63 % liegt.

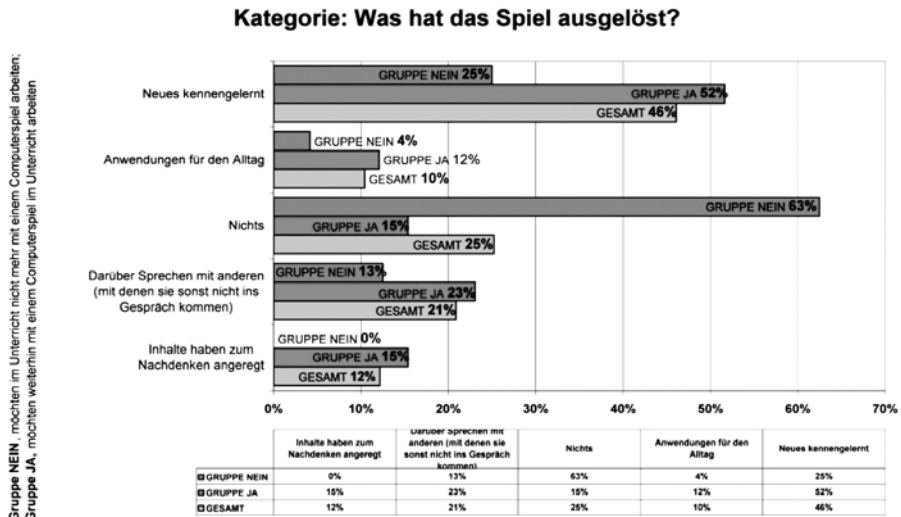


Abb. 4: Was hat das Spiel ausgelöst?,
Diagramm: Mitgutsch/Wagner

Als Verbesserungsvorschlag gaben 36 % an, die Zeitstruktur des Spieleinsatzes im Unterricht zu verbessern, 32 % würden in Zukunft andere Spiele wählen und 20 % fordern im Unterricht eine andere Form der Bearbeitung der Spielinhalte. Im Durchschnitt können die Erfahrungen der SchülerInnen als äußerst positiv und richtungsweisend bezeichnet werden.

3.2 Qualitative Evaluierung

Mit Blick auf die zentralen Ergebnisse der Untersuchung lassen sich zunächst folgende Aspekte festhalten: Sowohl vonseiten der LehrerInnen als auch aus der Perspektive der SchülerInnen kann der Einsatz von digitalen Spielen im schulischen Kontext als gelungen bezeichnet werden. In der qualitativen Erhebung wurden folgende Aspekte durch die Interviews mit den Lehrenden deutlich:

Die LehrerInnen sehen im Einsatz von Computerspielen die Möglichkeit, die SchülerInnen im Unterricht zu motivieren, und erhoffen sich dadurch einen besseren Zugang zur Lebenswelt der Jugendlichen. Während des Projekts konnten die Lehrpersonen umfassende Erfahrungen mit Computerspielen, aber im Besonderen mit dem didaktischen Einsatz von Spielen im Unterricht sammeln. Dadurch konnten diverse Ängste, Vorurteile und Befürchtungen beseitigt und neue Formen des Unterrichts erprobt werden.

Die didaktische Einschulung erschien dabei besonders hilfreich, wobei in Zukunft detaillierte didaktische Konzepte und Anleitungen zum schulischen Einsatz bestimmter Spiele notwendig erscheinen. Die LehrerInnen konnten während des Projekts und durch die Einschulung den Einsatz von Computerspielen im Unterricht erproben, was ein besonderes Engagement und einen hohen zeitlichen Aufwand bedeutete. Der Einsatz der Spiele erschien motivierend und beflügelnd, auch wenn der Konnex zwischen den Lerninhalten der Computerspiele in Bezug auf den Lehrplan nur unzureichend erfüllt werden konnte. Dennoch berichten die

LehrerInnen von enormen Leistungen der SchülerInnen, besonders im Kontext des kreativen und selbstständigen Umgangs mit Wissen. Negativ erschien dabei, dass LehrerInnen mit unzureichender Medienkompetenz, mit zu engem Zeitbudget und geringer Spielpraxis mit der Umsetzung der Spiele im Unterricht Probleme hatten, was manche von ihnen zum Ausstieg aus dem Projekt zwang.

Obwohl die angebotene *Moodle-Plattform* didaktische Unterlagen zur Verfügung stellte, wurden diese von LehrerInnen nur im geringen Ausmaß verwendet. Der Raster zur didaktischen Planung des Unterrichts erscheint jedoch hilfreich. Auch wenn die Spiele in Unterrichtsfächern wie Deutsch, Englisch, Geschichte, Biologie, Informatik und Multimedia adäquaten Einsatz fanden und von den SchülerInnen als enorm motivierend bezeichnet wurden, berichten die LehrerInnen von dem zu hohen Zeitaufwand, der im momentanen Schulalltag nur schwer bewältigt werden kann. Die Spiele nahmen in etwa 14 bis 16 Stunden der Unterrichtszeit in Anspruch. Die Lehrpersonen wünschen sich weitere Unterstützung durch das Unterrichtsministerium, detaillierte Angaben zum Einsatz von Spielen im Unterricht und einen gelockerten Umgang mit dem Lehrplan.

Welche Rückschlüsse lassen sich nun abschließend zum didaktisch gestützten Einsatz von Computerspielen in Österreich ziehen? Welche weiteren Herausforderungen werden deutlich und welche Hürden müssen beseitigt oder zumindest reflektiert werden? Diese Aspekte sollen nun im Rahmen eines Ausblicks in zwölf Einsichten zum produktiven Einsatz von Spielen im Unterricht resümiert werden:

4. Zwölf Thesen zum Einsatz von Computerspielen im Unterricht

Im Rahmen des Pilotprojekts „Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning“ konnten neue Erkenntnisse und Erfahrungen zum Einsatz von digitalen Spielen in institutionell strukturierten Lernumgebungen gesammelt werden. Es konnte deutlich gemacht werden, dass der Einsatz von Computerspielen durch didaktische Planung erfolgreich umgesetzt werden kann, aber eine spezifisch *medienpädagogische Professionalität* der Lehrpersonen verlangt. Das Vorurteil, dass Computerspiele weder zielgerichtet im Unterricht Platz finden, noch relevante Lernprozesse in Gang setzen können, konnte im Rahmen der Evaluierung nicht bestätigt werden. Es wurde aus Perspektive der teilnehmenden LehrerInnen und SchülerInnen deutlich, dass Spiele neuartige Erfahrungen und wertvolle Lernprozesse ermöglichen (vgl. Gee 2008) und durchaus tauglich für den Einsatz in Schulen sind (vgl. Klopfer, E./Osterweil, S./Salen, K. 2009). Darüber hinaus wurden einige Herausforderungen deutlich, die wesentlich zur Erleichterung und Verbesserung des schulischen Computerspieleinsatzes beitragen können. Die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung können in folgenden zwölf Einsichten zum Einsatz von Computerspielen im Unterricht zusammengefasst werden:

1. Das zentrale Motiv zum Einsatz digitaler Spiele im Unterricht ist die Motivation der SchülerInnen.
2. Durch die Erfahrungen im Projekt können neuartige didaktische Szenarien entwickelt und Ängste und Vorurteile abgebaut werden.
3. Die medienpädagogische Einschulung der LehrerInnen ist notwendig, um einen gezielten Einsatz von Computerspielen im Unterricht zu ermöglichen.
4. Die LehrerInnen benötigen detaillierte didaktische und inhaltliche Informationen zum Spiel und Konzepte zum Einsatz von Computerspielen im Unterricht.

5. Der hohe Zeitaufwand und der strikte Lehrplan sowie die Umsetzung der Spielinhalte auf die Lerninhalte des gewohnten Unterrichts werden als problematisch eingestuft.
6. Kreative und selbstständige Aneignung von Wissen wird durch digitales Spielen im Unterricht angeregt.
7. Die SchülerInnen befürworten zu 80 % den Einsatz von Computerspielen im Unterricht.
8. Jene SchülerInnen mit geringer Computerspielerfahrung benötigen bessere und umfassendere Einführung und medienpädagogische Unterstützung.
9. Der Zeitaufwand des Spielens im Unterricht von 14–17 Stunden wird sowohl von den LehrerInnen als auch von 58 % der SchülerInnen als zu hoch eingeschätzt.
10. Spiele bieten im Unterricht neuartige Erfahrungsräume, kognitive Herausforderungen, motivierende Anwendungsfelder für erworbenes Wissen und neue kommunikative Anforderungen.
11. Der Kooperation der SchülerInnen und die Reflexion des Spiels im Unterricht sollte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.
12. Die Etablierung einer didaktischen Plattform mit unterschiedlichen Spielen, didaktischen Konzepten und Anleitungen zum Einsatz von Spielen für den Unterricht erscheint notwendig.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen die Potenziale, aber auch die Verantwortung der Schulen, den Einsatz von Computerspielen im Unterricht als ernst zu nehmende didaktische Herausforderung anzunehmen. Denn die unreflektierte und vorurteilsgeprägte Ablehnung digitaler Spiele erscheint nach wie vor eine einfachere Variante als eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen des Spieleinsatzes. Dazu meint der Medienpädagoge Dominik Petko:

„Lehrpersonen wird es gegenwärtig jedoch leichter gemacht, sich pauschal den Gegnerinnen und Gegnern des Lernens mit digitalen Games anzuschließen, da diese mit Vermeidung und Verbot die einfacheren Rezepte zur Umsetzung ihrer Ansichten in der Hand haben. Begeisterte und vorsichtige Befürworterinnen und Befürworter befinden sich demgegenüber in einer schwierigen Bringschuld. Sie müssen zeigen, dass digitale Spiele nicht nur theoretisch ein Potenzial besitzen, sondern mit vertretbarem Aufwand und begründbaren Mehrwerten einsetzbar sind.“ (Petko 2008: 1)

Die Einsichten in das vorliegende Projekt sollen die Last der „Bringschuld“ von den Schultern der Lehrenden nehmen, ohne sie dadurch von der Verantwortung für eine reflektierte Auseinandersetzung mit Computerspielen im Unterricht freisprechen zu wollen. Computerspiele können wesentlich zur Gestaltung des Schulunterrichts im 21. Jahrhundert beitragen. Sie erfordern dabei medienpädagogische Professionalität und die Bereitschaft, sich auf die neuen Möglichkeiten technischer Medien einzulassen. Damit sich der Einsatz von Computerspielen im schulischen Lernraum lohnen kann, sind zukünftige Initiativen und Untersuchungen wünschenswert. Auch eine offene Gesprächsbereitschaft aufseiten der Schulen ist dabei unabdingbar und notwendig.

Literatur

- Buckingham, David (2007): *Beyond Technology. Children's learning in the age of digital culture*, Cambridge: Polity Press.
- Garris, Rosemary/Ahlers, Robert/Driskell, James. E. (2002): Games, motivation, and learning: A research and practice model, in: *Simulation & Gaming* 33 (4), 441–467.
- Gee, James Paul (2008): *Learning and Games*, in: Salen, Katie (Hg.): *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, 21–40, Cambridge/MA: MIT Press.
- Gee, James Paul (2003): *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York: Palgrave Macmillan.
- Hayes, Elisabeth (2007): Women, video gaming and learning: Beyond stereotypes, in: *TechTrends* (49) 5, 23–28.
- Huizinga, Johan (1955): *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*, Boston: Beacon Press.
- Klopfer, Eric/Osterweil, Scot/Salen, Katie (2009): *Moving learning games forward: Obstacles opportunities and openness. The Education Arcade*, unter: <http://www.educationarcade.org> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Mitchell, Alice/Savill-Smith, Carol (2004): The use of computer and video games for learning, unter: <http://www.m-learning.org/docs/The%20use%20of%20computer%20and%20video%20games%20for%20learning.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Petko, Dominik (2009): Unterrichten mit Computerspielen: Didaktische Potenziale und Ansätze für den gezielten Einsatz in Schule und Ausbildung, *MedienPädagogik* 15/16, unter: <http://www.medienpaed.com/15/petko0811.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Piaget, Jean (1972): *Psychologie der Intelligenz. Das Wesen der Intelligenz. Die Intelligenz und die sensorischen Funktionen. Die Entwicklung des Denkens*, Freiburg: Olten.
- Pivec, Paul & Pivec, Maja (2008): *Games In School Report*, unter: <http://www.futured.com/documents/GamesinSchools-EuropeanSchoolNetReport.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Prensky, Marc (2001): *Digital Game-Based Learning*, New York: McGraw-Hill.
- Prensky, Marc (2002): The motivation of game play. The real twenty-first century learning revolution, in: *On the Horizon*, 10(1), unter: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20The%20Motivation%20of%20Gameplay-OTH%2010-1.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Rosenstingl, Herbert/Mitgutsch, Konstantin (2009): *Schauplatz Computerspiele*, Wien: Lesethek.
- Schrammel, Sabrina/Mitgutsch, Konstantin (2009): Computerspielen als medial-kulturelle Praktik. Ein medienpädagogisch-kulturtheoretischer Zugang zum Phänomen Computerspielen. *Zeitschrift für Medienpädagogik* 15/16, Computerspiele und Videogames, unter: http://www.medienpaed.com/15/schrammel_mitgutsch0904.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Squire, Kurt (2004): *Replaying history: learning world history through playing Civilization III*, Dissertation, Indiana University.
- Tylor, Edward B. (1871/2005): *Die Anfänge der Kultur: Untersuchungen über die Entwicklung der Mythologie, Philosophie, Religion, Kunst und Sitte*, Hildesheim: Edition Olms.
- Wagner, Michael (2006): Ich spiele, also bin ich! Reflexionen zur Bedeutung hypermedialer Jugendkulturen im pädagogischen Alltag, in: *MEDIENIMPULSE*, Volume 56, 41–45.
- Winnicott, Donald W. (1974): *Vom Spiel zur Kreativität*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Steffen Malo

Alphabit – ein Lernspiel als Text für funktionale Analphabeten

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/129>

Abstract

Dieser Beitrag porträtiert die Entwicklung eines Lernadventures für funktionale Analphabeten und fokussiert dabei vor dem Hintergrund der Bedeutung der Schriftsprache für die Zielgruppe vor allem auf das Problem der Textlichkeit.

This article portrays the development of a learning adventure for functionally illiterate individuals. In the context of the meaning of written language for the target group, it mainly focuses on the problem of textuality.

1. Einleitung

Computerspiele bieten die Möglichkeit, Text in einer interaktiven Form (*interaktive Narration* oder *narrative Interaktion* wie Seda [2008] für Adventures meint) zu gestalten, die es dem Spielenden erlaubt, im Rahmen der gegebenen Freiheitsgrade an der Gestaltwerdung des Textes teilzuhaben. Gerade Erwachsene, die Probleme mit der Schriftsprache haben, können so auf verschiedenen Ebenen in die Textgestaltung einbezogen werden. Ein Problem des Erlernens der Schriftsprache ist die Abwesenheit der Gesprächspartnerin bzw. des Gesprächspartners, mithin auch die Abwesenheit des Diskurses. Das führt dazu, dass die Lernenden nicht nur auf den semantischen, orthografischen und syntaktischen Ebenen Probleme lösen müssen, sondern auch überhaupt eine Idee für ihren Text entwickeln und dabei *verschiedene Sichten* einnehmen (Weinhold 2005: 71).

Ein Mittel, das Schreiben Lernende dabei unterstützt, ihre Botschaft zu formulieren, ist die Verwendung *narrativer Strukturen* (ebenda: 72), die ihnen auch aus der Verwendung der gesprochenen Sprache bekannt sind. Durch die *parasoziale Interaktion* des Spielenden mit anderen Charakteren in einem Computerspiel und die *narrative Rahmung* kann so die Anwendung und Ausweitung von Schriftsprachkenntnissen gefordert und gefördert werden, ohne dass der/die Lernende dies als institutionellen Lernprozess versteht. Es bleibt ein Spiel und ermöglicht dadurch zugleich das Ausprobieren alternativer Handlungsmöglichkeiten in realen und kritischen Alltagssituationen.

Im Rahmen eines vom deutschen *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (bmbf) geförderten Verbundprojekts zur Entwicklung, Erprobung und Verbreitung eines Lernspiels für funktionale Analphabeten (im Folgenden *Lernende* genannt) wird ein Lernadventure entwickelt (www.projekt-alphabit.de), das durch die Verbindung der narrativen und explorativen Strukturen eines Adventures mit Aufgaben in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen bzw.

Berufs- und Alltagskompetenzen Lernende beim Erwerb von grundlegenden Kenntnissen in diesen Bereichen unterstützt. Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse und Gedanken aus dem Projekt vor dem Hintergrund des Computerspiels und der Zielgruppe funktionale Analphabeten zusammenfassend dargestellt.

2. Spielend lernen in der Alphabetisierung

Spielerisches Lernen scheint eine Leichtigkeit zu enthalten, die im Gegensatz zum mühsamen, anstrengenden, ernsthaften Lernen verlockend und vielversprechend klingt. Dabei besteht hinsichtlich der Anforderungen kein Gegensatz zwischen Spielen und Lernen, denn Spielen ist eine anstrengende Sache, die nur Spaß macht, wenn die Balance zwischen Anforderungen und Fähigkeiten in etwa ausgewogen ist. Spielerisches Lernen verbindet somit die Anstrengung, Faszination und Motivation, ein Spiel zu gewinnen mit dem Erlernen, Anwenden und Trainieren von Wissen und Fertigkeiten. Die Entwicklung von Computerlernspielen muss also neben den Aspekten der Entwicklung eines „normalen“ Computerspiels vor allem didaktische Aspekte und die „Passung“ zwischen Spielen und Lernen fokussieren.

Im derzeit in Entwicklung befindlichen Lernspiel des Projekts *Alphabit* wird der Spielende mittels eines Avatars, der eine entsprechende Projektionsfläche (Kocher 2007: 92) bietet, in eine vortechnische Welt versetzt. Dort muss er viele Aufgaben und Rätsel lösen und anderen BewohnerInnen helfen, um wieder zurückkehren zu können. Die BewohnerInnen dieser „anderen“ Welt können kaum Lesen, Schreiben oder Rechnen, sodass der Spielende trotz seiner diesbezüglichen Einschränkungen in dieser Welt kompetent ist. Das Spiel wird für Deutsch sprechende Lernende entwickelt, die Probleme mit dem Erfassen und Verstehen schwieriger Wörter und ganzer Sätze haben (ab Stufe drei der sechsstufigen Skala des *Bundesarbeitskreises Alphabetisierung*) und setzt damit aber auch einige Grundfähigkeiten wie Lesen und Verstehen einfacher Wörter oder erste Erfahrungen mit dem Computer voraus.

Durch das Lernspiel werden nicht nur schriftsprachliche Kompetenzen entwickelt, sondern auch mathematische sowie alltags- und berufsbezogene Fähigkeiten. In einem ersten Schritt wurde ein spielbarer Ausschnitt des Lernspiels (ein Prototyp) in Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern erprobt. Dafür wurden Lernende und Kursleitende befragt, die das Lernspiel gespielt bzw. in Kursen eingesetzt hatten. Neben wichtigen Erkenntnissen zur Überarbeitung von Gestaltung, Interface, Interaktionsmöglichkeiten, Hilfen und Schwierigkeitsgraden konnten vor allem die Kursleitenden vom Nutzen des Lernspiels überzeugt werden, denn gerade diese Multiplikatoren waren im Vorfeld eher skeptisch bis ablehnend, was den Einsatz des Computers und insbesondere von Computerspielen oder Lernspielen in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen angeht. Derzeit wird das Lernspiel weiterentwickelt und wurde ab Frühjahr 2010 bundesweit bzw. im deutschen Sprachraum z. B. über das Lernportal www.ich-will-lernen.de bereitgestellt (vgl. dazu auch <http://projekt-alphabit.de/>).

3. Das Lernspiel als Text

Den Rahmen des Lernspiels bildet ein *Adventure* mit einer entsprechenden Geschichte, die den Spielenden involviert und typische Aktivitäten wie Dialoge mit NPCs (*Non Player Characters*) und das Sammeln, Kombinieren und Verwenden von Gegenständen erfordert. Dabei werden die Lernenden während der Dialoge durch eine steuerbare Sprachausgabe unterstützt, die

auch wiederholtes „Vorlesen“ der Dialogsätze ermöglicht. Durch bestimmte Aktivitäten in diesem Bereich des Lernspiels erweitert der Spielende die erfahrbare virtuelle Welt und seine Handlungsmöglichkeiten. An verschiedenen Orten innerhalb dieser Welt warten zudem unterschiedliche Aufgaben („Minispiele“) auf ihn, die die Anwendung von Schreiben und Rechnen erfordern.

Dabei verhält sich der dreistufige Schwierigkeitsgrad der Aufgaben adaptiv zur Performanz der Lernenden, die dabei durch verschiedene Hilfeebenen unterstützt werden. Eine besondere Hilfe ist die Ratte, die die Funktion eines pädagogischen Agenten übernimmt und den Lernenden/Spielenden im gesamten Spiel unterstützt. Da die Frustrationstoleranz der Zielgruppe eher gering ist, wurde das Lernspiel so gestaltet, dass die letzte Stufe der Hilfe die Lösung einer Aufgabe bildet, sodass das Spiel weitergespielt werden kann. Besondere Hürden für Lernende und damit eine besondere Herausforderung für das Projekt bilden zum einen die Bedienbarkeit des Lernspiels, die sich an gängigen *Adventures* orientiert und zusätzlich um zielgruppenspezifische Aspekte ergänzt wird, zum anderen die zielgruppengerechte Unterstützung beim Erlernen der Spielregeln eines *Adventures*. So kann Erfahrung mit *Adventures* nicht vorausgesetzt werden, wenngleich gerade bei jungen Erwachsenen der Zielgruppe durchaus Erfahrungen mit Computer und Computerspielen vorhanden sind.

Die verschiedenen Aufgaben und Themengebiete im Lernspiel bieten Andockpunkte für das Ausprobieren alternativer (und sonst vermiedener) Handlungsweisen bei ganz alltäglichen Problemen, aber auch für das virtuelle Ausprobieren neuer Tätigkeiten. Zugleich bietet die Vielfalt der Themen zahlreiche Möglichkeiten zur didaktischen Einbettung des Lernspiels in Kursangebote, vom Besuch realer Orte bis zur Verwendung ähnlichen Textmaterials. Hierzu werden bereits unterschiedliche Möglichkeiten erprobt, die als Empfehlungen in das didaktische Begleitmaterial für Kursleitende und entsprechende Qualifizierungsangebote einfließen.



Abb. 1: Szene aus dem Lernspiel des Projekts „Alphabit“ (Artwork © Daedalic)

4. Zusammenfassung

Ein *narratives* und *stark textlastiges Lernadventure* bietet – wenn auch nicht auf den ersten Blick – vielfältige Möglichkeiten und Anlässe für Lernende, sich mit Schriftsprache auseinanderzusetzen und alternative Handlungsmöglichkeiten für frustrierende Alltagssituationen (z. B. Fahrkartenautomat) auszuprobieren. Durch die enge Verbindung von Rahmengeschichte und Lern-/Spielaufgaben verlieren die Lernenden das Spielziel nicht aus den Augen, selbst wenn sie sich schwierigen Text- oder Rechenaufgaben gegenübersehen. Inwieweit diese Art des Lernangebotes Alphabetisierung und Grundbildung und damit individuelle Lernprozesse wirksam und nachhaltig unterstützt, wird derzeit im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts erforscht.

Ziel der Entwickler ist es, eine weite Verbreitung des Lernspiels und damit möglichst die Entstehung einer Community zu erreichen. Mittelfristig macht bei einem Erfolg des Lernspiels sicher auch eine Übersetzung z. B. ins Englische Sinn. Letztlich aber geht es darum, die Lernenden auf ihrem Weg zu besseren Schriftsprachkompetenzen zu unterstützen und dass sie dabei ihren Mut und ihre Motivation behalten. Dafür ist das Lernspiel ein guter Anfang.

Literatur

- Kocher, Mela (2007): Folge dem Pixelkaninchen. Ästhetik und Narrativität digitaler Spiele, Zürich: Chronos.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2006): Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, Hoheneggen: Schneider.
- Seda, Roman (2008): Interactive Storytelling im Computerspiel. Adventure Games im Spiegel polymedialer Einflüsse, Boizenburg: Hülsbusch.
- Weinhold, Swantje (2005): Narrative Strukturen als „Sprungbrett“ in die Schriftlichkeit?, in: Wieler, Petra (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten, 69–84, Freiburg: Fillibach.

Ursula Mulley

Schriftspracherwerb am Computer. Eine Chance für Kinder mit Legasthenie

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/128>

Abstract

Der Einsatz von Computern gewinnt im Kontext des zukunftsorientierten und individuellen Unterrichts unserer Informationsgesellschaft stark an Bedeutung und das Arbeiten mit diesem Werkzeug wird als vierte Kulturtechnik, neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen, im Lehrplan fixiert. Jedes zweite Kind nutzt Lernprogramme vor allem zu Hause und mehr als die Hälfte der SchülerInnen hat einen Internetzugang. Die technische Ausrüstung der Schulen hat sich zwar in den letzten Jahren verbessert, der Einsatz bleibt jedoch weit hinter den pädagogisch sinnvollen Möglichkeiten zurück. Die didaktische und pädagogische Forschung zum Computereinsatz in der Volksschule ist defizitär. Grundschulpädagogik steht im starken Gegensatz zur inzwischen erreichten häuslichen Bedeutung des längst nicht mehr neuen elektronischen Medieneinsatzes. Das an der GEPS-Volksschule Brünner Straße, 1210 Wien, durchgeführte Projekt möchte einen Beitrag dazu leisten, diese Wichtigkeit zu unterstreichen, indem es einen Bereich aufzeigt, wo Computereinsatz effizient individuelle und differenzierte Möglichkeiten für Kinder mit Teilleistungsstörungen bietet, um in den Unterricht integriert zu werden.

There is a growing interest in the use of computers to provide a forward-looking and individual education in our technologically advanced society, and working with these tools is being introduced into curricula of primary schools as a fourth cultural skill in addition to reading, writing and numeracy. Every other child uses computer-based learning programs and more than half of the students have internet-access. In fact, the technical equipment of schools has improved in recent years, but its pedagogical use falls far short of its possibilities. Educational and pedagogical research on the use of computers in primary schools is still very poor. There is a massive difference between the usage of computers in well-equipped homes and their use within the pedagogy of primary schools. The project in GEPS-Volksschule Brünner Straße, 1210 Vienna, tries to contribute to research and stresses the importance of this area, in which the use of computers efficiently provides individual and differentiated approaches for children with specific learning disabilities, in order for them to be able to be integrated into the classrooms.

1. Einleitung

Die Individualität der einzelnen SchülerInnen fordert PädagogInnen dazu auf, differenziert zu lehren, dennoch wird von LehrerInnen oft immer noch wie selbstverständlich am Schulbeginn der ersten Klasse zu Schreib- und Leselehrgängen gegriffen. Insgesamt sind diese zwar in den letzten Jahren lebendiger geworden, aber sie enthalten wenige Anteile des freien Schreibens

und bringen Gleichartiges zur selben Zeit bei. Hierbei wird differenzierter und individueller Schriftspracherwerb sehr schwierig und oft unmöglich.

Die Alternative zu dieser restriktiven Wirkung der Fibeln ist es, am Vorwissen der Kinder anzuknüpfen, es zu erweitern und die Bereitschaft zu fördern, in Eigeninitiative und Selbsttätigkeit verschiedene Zugänge zur Schriftsprache zu entdecken. Diesen Ansatz zeigt das im Folgenden beschriebene Projekt für den *IMST-Fond der Universität Klagenfurt*, durchgeführt in der GEPS-VS, Brünner Straße, 1210 Wien, im Rahmen dessen Schriftsprache am Computer erworben wird.

2. Warum Computereinsatz schon im Volksschulbereich?

Der Einsatz von Computern gewinnt im Kontext des zukunftsorientierten und individualisierenden Unterrichts in der aktuellen Informationsgesellschaft an Bedeutung. Der zunehmende Einfluss des Computers lässt sich z. B. anhand der 1. OÖ. BIMEZ KinderMedienStudie, durchgeführt vom *market-Institut* (2007) im Auftrag des *BildungsMedienZentrums des Landes OÖ* (BIMEZ), ablesen, wo Kinder zwischen sechs und zehn Jahren nach ihrem Medienverhalten befragt wurden. Jedes zweite Kind nutzt demnach Lernprogramme vor allem zu Hause und mehr als die Hälfte der SchülerInnen hat einen Internetzugang, wobei sechsjährige Kinder kaum Zugang haben, jedoch drei Viertel der Zehnjährigen das Internet nutzen.

Derzeit gibt es in Österreich bereits Ansätze, Computerunterricht, besonders für LegasthenerInnen, zu forcieren. Ein Methodengrundsatz von Kopp-Duller (2000) lautet: „Kein Legasthenietraining ohne den Einsatz des Computers“ (Kopp-Duller 2000: 123). Sie spricht dabei über die „freundschaftliche Beziehung“ (ebd.), die LegasthenerInnen zu diesem Werkzeug aufbauen. Als mögliche Gründe werden das perfekte Schriftbild, die Anordnung der Buchstaben auf der Tastatur und deutliche Unterscheidungsmerkmale von Buchstaben wie b und d, die von LegasthenerInnen oftmals verwechselt werden, genannt.

In einem Rundschreiben des Zukunftsministeriums über die Leistungsbeurteilung bei Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie an alle Landesschulräte und Pädagogischen Akademien (32/2001) wird darauf hingewiesen, dass auf die durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologien geänderten Anwendungen und Kontrollmöglichkeiten, wie Textverarbeitung und Rechtschreibprüfsysteme, im Hinblick auf die Arbeit mit LegasthenerInnen Bedacht genommen werden kann. Es besteht kein Einwand, bei schriftlichen Arbeiten zeitgemäße Werkzeuge zur Überprüfung der Rechtschreibung heranzuziehen. Davon profitieren LegasthenerInnen.

3. Legasthenie

Schätzungen sprechen laut Kopp-Duller (1998) von ca. 10 % der Weltbevölkerung, das sind 550 Millionen Menschen, die vom Problemkreis der Legasthenie betroffen sind. In der Forschung gibt es laufend neue Ergebnisse in Bezug auf die genauen Ursachen der Legasthenie. Mehrere Studien belegen, dass ein Zusammenhang zwischen Erbfaktoren und Legasthenie besteht (Klicpera et al. 2007). Verbindungen mit den Chromosomen 6 und 15 sind nachgewiesen. Legasthenie ist also weit mehr als „nur“ eine Schwäche im Lesen (Klasen 1999), deshalb wird von MedizinerInnen und im angloamerikanischen Sprachraum von „dyslexia“ oder „Dyslexie“ (dys=fehlerhaft, lexis=Wort, Sprache) gesprochen.

Die Bandbreite der Definitionen von *Störung* bis zu *Schwäche* bzw. *Talent* ist groß. Manche AutorInnen stellen fest, dass LRS eine *Wahrnehmungsstörung* sei (Kopp-Duller 1998), andere sind davon überzeugt, diese Annahme sei überholt (Naegele 2001). Wichtig erscheint es, Möglichkeiten der Differenzierung zu finden, um alle LegasthenikerInnen zu erfassen, ihnen individuelle Förderung angedeihen zu lassen und Lehr- und Lernmethoden zugänglich zu machen, die sie in der jeweiligen Entwicklungsstufe benötigen.

Nach Leupold (1998) ist bei blinden, tauben oder körperlich behinderten Menschen die Behinderung sichtbar, weshalb man sich automatisch auf sie einstellt. SchülerInnen mit Legasthenie werden jedoch immer noch ständig aufgefordert, „sich besser zu konzentrieren“ oder „endlich aufzupassen“. Damit bewegen sie sich oft im Bereich der Überforderung, wo nicht selten Unleistbares von ihnen verlangt wird.

Empirische Studie zum Projekt

Ziel des Projekts vom *IMST-Fond der Universität Klagenfurt*, das auch im Rahmen des Studiums *eEducation* als Master Thesis Thema durchgeführt wurde, war es, den Einsatz des Werkzeugs Computer im Schriftspracherwerb der ersten Klasse Volksschule an LegasthenikerInnen und Kindern mit LRS mit Defiziten im Bereich des phonologischen Bewusstseins zu untersuchen und aufzuzeigen, mit welcher geeigneten Software dieser Einsatz effizient durchgeführt werden kann, um schlussendlich in den Regelunterricht integriert werden zu können.

Kann das multimediale Computerprogramm „Schreiblabor“ Kindern mit Legasthenie, im Speziellen mit Defiziten im Bereich des phonologischen Bewusstseins, im Anfangsunterricht der Volksschule Hilfe beim Schriftspracherwerb bieten?

Dieser Fragestellung ging die Interventionsstudie vom 09.09.2008–01.12.2008, durchgeführt in beiden ersten Klassen der GEPS-Volksschule Brünner Straße 139, 1210 Wien, nach. Zwei multimediale Tools, „LolliPop und die Schlaumäuse“ und das „Schreiblabor“, die durch das integrierte Textverarbeitungsprogramm und die Lautausgabe besonders für das freie Schreiben geeignet erschienen, wurden mittels einer *i-CD-Rom-Datenbank* miteinander verglichen.

4. Erhebungsinstrumente

i-CD-Rom enthält eine Datenbank für multimediale Softwareprodukte, die nach standardisierten Kriterien von PädagogInnen auf ihre technische, fachliche und didaktisch-pädagogische Qualität und auf ihre Eignung für Schularten und Fächer hin beurteilt wurden. Ausschlaggebend dafür, das „Schreiblabor“ für den Schriftspracherwerb der ersten Klassen einzusetzen, waren die pädagogisch-didaktische Bewertung durch *i-CD-ROM*, wo „LolliPop und die Schlaumäuse“ im Vergleich mit dem „Schreiblabor“ schlechter abschnitt, und der Zusatz beim Fazit der Bewertung von Fischer (2004) auf lehrer-online, dass das Programm für den integrativen Förderunterricht – das eigentliche Einsatzgebiet der Intervention – sehr gut geeignet ist.

Um zu erkennen, welche SchülerInnen Förderbedarf aufgrund von Legasthenie und LRS mit Defiziten im Bereich des phonologischen Bewusstseins haben, wurde im Schuljahr 2008/09 in der Volksschule Brünner Straße der Test CITO durchgeführt, da eine große Anzahl von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit der ersten Klasse beginnen sollte und dies der einzige Test ist, der den Sprachstand von SchülerInnen auch in türkischer Sprache erfasst.

CITO – *Centraal Instituut voor Toets Ontwikkeling* (Zentrales Institut für Test-Entwicklung, Arnheim/NL), entwickelt in den Niederlanden vom Institut der *Cito Groep*, ist nach Uysal und

Röhner (2005) ein digitales Sprachstanderhebungsinstrument und wird als standardisierter Test zur Diagnose von Defiziten des Sprachentwicklungsstandes bei SchulanfängerInnen, die noch nicht lesen und schreiben können, eingesetzt.

Mithilfe von CITO wird die Untersuchung des aktuellen Standes von vier Bereichen sprachlicher Fähigkeiten ermöglicht. Es können erstens der *passive Wortschatz*, zweitens *kognitive Begriffe*, drittens *phonologisches Bewusstsein* und viertens *Textverständnis* getestet werden.

Der Test CITO wird am Computer durchgeführt. Dies ist nach Uysal und Röhner (2005) besonders günstig, um in kurzer Zeit mehrere Kinder gleichzeitig testen zu können. Der Umgang mit Maus und Kopfhörern wird erklärt. Nach dem Start erscheint „Primo“, ein sprechendes Männchen, das durch den gesamten Test führt, auf der Bildfläche. Danach befolgen die SchülerInnen die Anleitungen der „virtuellen Lehrerin“ (Uysal & Röhner 2005: 117). Feedback bekommen die Kinder nur bei den anfangs gestellten Beispielfragen.

Im Fall der Interventionsstudie in der Volksschule Brünner Straße wurde von mir in meiner Funktion als Begleitlehrerin an 46 Kindern der beiden ersten Klassen der Teilbereich „phonologisches Bewusstsein“ als Indikator für Legasthenie getestet.

Um den Anforderungen im Schriftspracherwerb im schulischen Anfangsunterricht gewachsen zu sein, ist es nach Günther (2007) wichtig, bei Kindern folgende in der aktuellen Forschung genannte Vorläuferfertigkeiten zu beobachten: Lautsprache, auditive Wahrnehmung, phonologisches Bewusstsein, Gedächtnis und Benennungsgeschwindigkeit. Dabei können Risiko-SchülerInnen und ihre Defizite erkannt und Fördermaßnahmen sofort gesetzt werden (Günther 2007; Klicpera et al. 2007; Schulte-Körne 2006).

Von vielen Autoren (Klicpera & Schabmann 1993, zit. nach Klicpera et al. 2007; Marx 1998; Schneider 1997, zit. nach Günther 2007) wird phonologisches Bewusstsein als *die* Vorläuferfähigkeit des Schriftspracherwerbs angesehen.

Aus den Leistungen, die Vorschulkinder bei Aufgaben zur Laut-Buchstaben-Zuordnung erbringen, ist also eine Leseschwäche vorhersehbar. Viele dieser Befunde kommen aus dem englischsprachigen Raum. Die Bedeutsamkeit phonologischer Bewusstheit für den Schriftspracherwerb ist jedoch auch mit empirischen Ergebnissen aus dem deutschen Sprachraum belegt (Klicpera & Schabmann 1993; Schneider & Näslund 1993, zit. nach Klicpera et al. 2007). Deshalb wurde dieser Teilbereich als Indikator für Legasthenie gewählt.

5. Untersuchungsdurchführung

Am 9. und 10. September 2008 wurden 44 Kinder getestet. Da drei Computer zur Verfügung standen, dauerte der Test an beiden Tagen ca. je zwei Stunden. Alle SchülerInnen konnten problemlos die ihnen gestellten Aufgaben lösen. Drei SchülerInnen bewältigten den Test in der türkischen Version. LegasthenikerInnen und Kinder mit LRS aufgrund von Defiziten bei der phonologischen Bewusstheit wurden herausgefiltert, sie arbeiteten in der Folge am Computer mit dem ausgewählten Tool „Schreiblabor“.

Die multimediale Lernwelt des „Schreiblabors“ macht nach Bergmann und Linde (2003) selbsttätiges Erschließen der Laut-, Buchstaben- und Wortebene möglich und ist ein Werkzeug für Volksschulkinder, mit dessen Hilfe sie am Computer schriftsprachliche Prozesse selbst entdecken können. Zu diesem Zweck bietet das Programm „Lernmaschinen“ auf den unterschiedlichen Ebenen, damit das Prinzip von Phonem-Graphem-Beziehungen erforscht werden kann und freies Schreiben ermöglicht wird.

SchulanfängerInnen beginnen ihre Arbeit mit dem Softwaretool zu einer Zeit, wo Strukturen und Klassenregeln noch eingeführt und geübt werden müssen. In der Regel sind in Österreichs Volksschulen nur zwei Personalcomputer pro Klasse verfügbar. Deshalb hat das Entwicklerteam das Programm so konzipiert, dass eine Verwendung flexibel im Unterricht erfolgen kann. Die Zeit, um einzelne Lernmaschinen vollständig zu bearbeiten, wurde so knapp wie noch sinnvoll gewählt. Die Arbeit kann auch jederzeit beendet und gespeichert werden. Übungen können differenziert, dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes angepasst und im Rahmen des *Offenen Unterrichts*, z. B. mit einem Tagesplan, eingesetzt werden.

SchülerInnen benötigen weder für Inhalte der Lernumgebung noch für den Umgang mit dem Computer Vorwissen. Anfangs ist jedoch die Unterstützung von PädagogInnen hilfreich, um sich im Programm rasch zurechtfinden zu können. Meist jedoch erfahren Kinder eigenständig durch den Gebrauch der Lernmaschinen, wie das Programm funktioniert, und können bereits nach einigen Übungen selbstgesteuert arbeiten, da der „Roboterkopf“ als Hilfsbutton Anleitungen gibt. Gemeinsame Gespräche über die Arbeit mit dem „Schreiblabor“ haben sich als hilfreich erwiesen, um Kindern Sicherheit zu bieten.

Um die Schriftsprache erfolgreich zu erwerben, ist nach Bergmann und Linde (2003) Wissen um die Textgliederung in Sätze, um Satzgliederung in Worte, um Wortgliederung in Buchstaben und um die Laut-Buchstaben-Korrespondenz wichtig. Kinder lernen mit dem „Schreiblabor“ Phoneme aus Wörtern zu hören und zu unterscheiden, Phonem-Graphem-Beziehungen abzubilden, Grapheme, Wörter und Sätze zu schreiben. Das „Schreiblabor“ mit integrierten Lernmaschinen für die Text-, Wort- und Buchstaben-Laut-Ebene erweist sich daher als geeignetes Werkzeug.

Im Rahmen meiner Tätigkeit als Begleitlehrerin mit halber Lehrverpflichtung betreute ich an drei Tagen pro Woche jeweils je sechs Kinder der Versuchsgruppe mit Defiziten im phonologischen Bewusstsein aus beiden ersten Klassen in drei Deutschstunden. Die Kinder arbeiteten mit dem „Schreiblabor“ am Computer. Die anderen Kinder, auch die zwölf SchülerInnen der Kontrollgruppe, erwarben bei den beiden Klassenlehrerinnen der ersten Klassen nach herkömmlicher Art und Weise die deutsche Schriftsprache.

Da in der Klasse drei Computer zur Verfügung stehen, konnten immer drei Kinder 30 Minuten pro Tag an drei Tagen mit dem Softwaretool Lesen und Schreiben erlernen. Anfangs arbeiteten die SchülerInnen mit den „Lernmaschinen“ auf der Laut-Buchstaben-Ebene und beim freien Schreiben mit der „Schreibmaschine“. Differenziert und individuell auf die Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen zugeschnitten wurden auch die anderen Lernmaschinen des „Schreiblabors“ eingeführt (Wort-Ebene). Wöchentlich wurde ein neuer Buchstabe gelernt, wurden Lernwörter mit der „Schreibmaschine“ geschrieben, wurden Texte von anderen Kindern gelesen und wurde an den Lernmaschinen der Laut-Buchstaben-Ebene geübt. Darüber hinaus durften die Kinder die Lernmaschinen frei wählen und mit Lauten, Wörtern und Sätzen experimentieren.

6. Ergebnisse und Diskussion

Am 1. Dezember 2008 wurde der Teilbereich der phonologischen Bewusstheit bei 21 SchülerInnen der Versuchs- und der Kontrollgruppe erneut von mir getestet. Dabei wurde die Veränderung der Versuchsgruppe hinsichtlich ihres phonologischen Bewusstseins vom Pre- zum Posttest untersucht. Der Test wurde an zwei Computern durchgeführt und dauerte insgesamt

drei Stunden an beiden Tagen. Die drei SchülerInnen, die beim Pretest die türkische Version wählten, absolvierten auch den Posttest in türkischer Sprache.

Um die gestellte Nullhypothese zu überprüfen, wurde eine univariante Varianzanalyse gerechnet. Hierfür wurde der Signifikanztest nach Pillai Spur herangezogen. Die Irrtumswahrscheinlichkeit beträgt 0,021 und liegt deutlich unter 0,05. Dies bedeutet, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Pre- und Posttest unter Berücksichtigung der Gruppen gibt.

Das heißt, die Nullhypothese wird verworfen und die Alternativhypothese: „Der Schriftspracherwerb am Computer mit dem multimedialen Lernprogramm ‚Schreiblabor‘ verbessert das phonologische Bewusstsein bei LegasthenikerInnen“ angenommen.

Während zu Beginn der Abstand zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe noch 4,2 Punkte betrug, ist er beim Posttest auf 1,4 Punkte gesunken. Beide Gruppen steigerten sich deutlich, die Versuchsgruppe, wie in folgendem Diagramm zu sehen ist (siehe Abb. 1), jedoch weitaus stärker als die Kontrollgruppe.

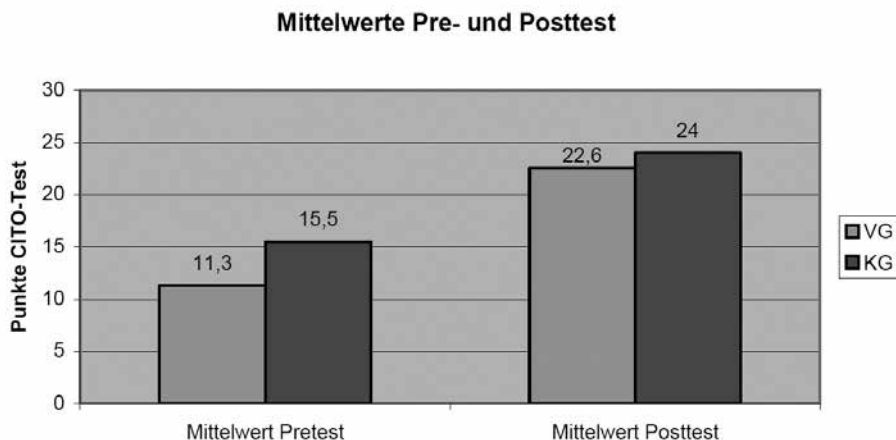


Abb. 1: Mittelwerte Pre- und Posttest,
Diagramm: Ursula Mulley

Am Anfang der Untersuchung waren alle SchülerInnen der Versuchsgruppe als *förderbedürftig* eingestuft. Sie erreichten bis auf einen Probanden die Beurteilung *Gut*. Dieses Kind absolvierte den Posttest mit *Befriedigend*. Bei der Kontrollgruppe waren anfangs zwei Kinder *förderbedürftig*, die anderen zehn erreichten die Beurteilung *Befriedigend*. Alle Kinder der Kontrollgruppe weisen nach den Ergebnissen des Posttests die Beurteilung *Gut* auf.

Das multimediale Softwareprogramm „Schreiblabor“ mit seinen Lernmaschinen kann, wie sich an vorliegenden Studienergebnissen ablesen lässt, LegasthenikerInnen mit Defiziten des phonologischen Bewusstseins Hilfe bieten.

Der detaillierte Bericht, Ergebnisse und Abbildungen zur Studie können im Übrigen unter folgendem Link des IMST-Fonds abgerufen werden:

http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Schriftspracherwerb_am_Computer (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Differenzierte und auf einzelne SchülerInnen individualisierend zugeschnittene Lernschritte gestatten positive Schreiberfahrungen. Damit arbeiten Kinder in einer individuell angepassten Lernumgebung; dies wirkt sich besonders positiv auf SchülerInnen mit Teilleistungsschwächen aus. Da jedoch auch alle Kontrollgruppenkinder der Untersuchung eine Leistungssteigerung von *Befriedigend* auf *Gut* erreichen konnten, ist das Programm auch für den allgemeinen Einsatz im Rahmen des *Offenen Unterrichts* zu empfehlen.

Dies zeigt sich auch ganz besonders an den Ergebnissen des Abschlusstests, der mit der Gesamtheit beider ersten Klassen am Schulschluss (18.06.2009) durchgeführt wurde. Vom Pre- und Posttest zum Abschlusstest ist eine kontinuierliche Leistungssteigerung im phonologischen Bewusstsein zu bemerken, wie die Mittelwerte in folgender Grafik (siehe Abb. 2) zeigen. Alle Kinder absolvierten den untersuchten Teilbereich mit der Beurteilung *Gut*.

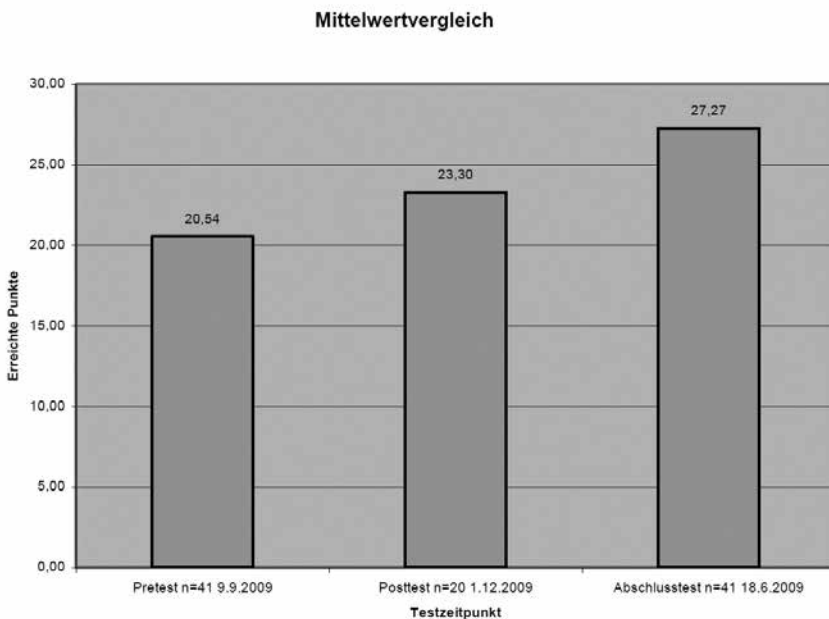


Abb. 1: Mittelwertvergleich,
Diagramm: Ursula Mulley

Anfangs arbeiteten die SchülerInnen mit den „Lernmaschinen“ der Laut-Buchstaben-Ebene und beim freien Schreiben mit der „Schreibmaschine“. Probleme gab es bei der „Nachspurmaschine“, da die Buchstaben anders gezeigt wurden als bei der Ausgangsschrift österreichischer Fibeln. Diese Funktion ließ sich auch nicht ändern, somit wurden diese Grapheme nicht nachgespurt. Auch bei der „Schreibmaschine“, wo verschiedene deutsche Fibelschriften einstellbar sind, war bei manchen Buchstaben die Form eine andere als die von der Klassenlehrerin gewählte (z. B. ist das „t“ bei der deutschen Schulschrift „Nord“ unten gebogen und wurde mit dem „f“ verwechselt).

Nach und nach, zugeschnitten auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen, wurden auch die anderen Lernmaschinen des „Schreiblabors“ eingeführt, wobei allgemein schwächere

SchülerInnen am liebsten bei den „altbekannten“ Lernmaschinen blieben und gerne Memory („Lautpaare finden“) spielten, während andere viel Spaß bei den neu hinzukommenden Lernmaschinen hatten und auch sehr gerne „Geschichten“ erfanden. Wöchentlich wurde ein neuer Buchstabe eingeführt, an den Lernmaschinen der Laut-Buchstaben-Ebene geübt und wurden Lernwörter mit der „Schreibmaschine“ geschrieben. Darüber hinaus durften die Kinder die Lernmaschinen frei wählen und mit Lauten, Wörtern und Sätzen experimentieren.

Auffällig war, dass die Kinder beim freien Schreiben immer Wörter der eigenen Lebensumwelt (Mama, Papa, den eigenen Namen ...) wählten und sehr selten Fibelnamen, wie „Mimi“ und „Mo“ verwendeten. Dies belegt die Aussagen von Brügelmann und Brinkmann (1998), die Fibeln als unnötig und einengend erachten.

Von Anfang an war die Freude, am Computer schreiben zu dürfen, zu bemerken. Die Kinder freuten sich auf die Arbeit und waren beim Wortentdecken sehr erfinderisch. Diese Beobachtungen belegen die Untersuchungsergebnisse von Walter (2001, zit. nach Zimdars/Zink 2006), der zeigte, dass die Arbeit am Computer mit dem Programm „Lese-Zeile“ hoch signifikant lustvoll erlebt wurde.

Zimdars und Zink (2006) fassen Ergebnisse von fünf Untersuchungen zur Effektivität von Computerprogrammen bei Legasthenie zusammen und zeigen auf, dass diese Programme vor allem bei schwächeren SchülerInnen zu einer Steigerung der Lese- und Rechtschreibleistung führen können. Sie stellen aber auch fest, dass sie nicht besser geeignet sind als herkömmliche Förderungsmethoden der Legasthenie.

Da es in der schulischen Praxis oft an zusätzlichen Legasthenie-FörderlehrerInnen mangelt, ist der Einsatz von multimedialer Software, wie dem „Schreiblabor“, für den Anfangsschriftspracherwerb und hier besonders für die Schulung des phonologischen Bewusstseins und für das freie Schreiben zu empfehlen, da sie – wenn auch nicht der traditionellen Therapie überlegen – ohne erheblichen zusätzlichen Kostenaufwand in einem differenzierten und individuell auf einzelne SchülerInnen angepassten *Offenen Unterricht* einsetzbar ist.

Wie in der Studie gezeigt wurde, war auch bei allen Kindern ohne gravierende Defizite des phonologischen Bewusstseins, welche die Beurteilung *Befriedigend* im Pretest erreichten, eine große Leistungssteigerung zu bemerken. Damit ist klar, dass der Einsatz des „Schreiblabors“ auch im Regelunterricht eine sinnvolle und zielführende Ergänzung bei der Erarbeitung von Laut-Buchstaben-Korrespondenzen darstellt und durch den Einsatz im freien Schreiben zu hervorragenden Ergebnissen im Rahmen des entdeckenden Lese- und Rechtschreibprozesses führen kann.

Phonologische Defizite sind kein vorherrschendes Problem von MigrantInnen, dies wird durch die Daten der Versuchsgruppe gestützt. Entgegen der vorherrschenden Meinung, nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache („DaZ“) hätten Sprachstandentwicklungsverzögerungen, finden sich in der Versuchsgruppe, wo alle Kinder „Förderbedarf“ aufwiesen, mehr österreichische SchülerInnen als in der Kontrollgruppe. Blickt man auf das Gesamtergebnis von Versuchs- und Kontrollgruppenkindern, die aus der Gesamtgruppe aller SchülerInnen der beiden ersten Klassen die schlechtesten Datenergebnisse im phonologischen Bewusstsein aufwiesen, wird ein Ungleichgewicht von ÖsterreicherInnen zu MigrantInnen bemerkt. Es stehen sechs Kinder österreichischer Herkunft 18 SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in dieser Gruppe gegenüber.

7. Fazit

Zusammenfassend konnte mit der Interventionsstudie belegt werden, dass die differenzierte und individuelle Förderung mit dem für den Schriftspracherwerb konzipierten Programm „Schreiblabor“ vor allem bei Kindern mit Defiziten im Bereich des phonologischen Bewusstseins zu deutlichen Leistungsverbesserungen geführt hat. Die Ergebnisse zeigen, dass der Computer Teilbereiche des Anfangsschreib- und Leseunterrichts, wie Laut-Buchstaben-Zuordnung und freies Schreiben, übernehmen kann und sein Einsatz zielführend und hilfreich ist.

Im Hinblick auf den Problemkreis von SchülerInnen mit Legasthenie ist es so, dass jene, die zu Hause die Möglichkeit haben, schriftsprachlich mit dem Computer zu arbeiten, bevorzugt sind und jene, die Diktate und Texte in der Schule auf dem Computer mithilfe der Rechtschreibüberprüfung verfassen dürfen, das große Los gezogen haben.

Wie schon im Allgemeinen Bildungsziel des österreichischen Lehrplans zitiert, sind die klassischen Kulturtechniken Schreiben und Lesen in unserer Gesellschaft durch Mediengebrauch didaktisch-pädagogisch zu erweitern. Dies sollte in der schulischen Realität nicht nur Zukunftsmusik, sondern gegenwartsbezogener Auftrag sein.

Literatur

- Bergmann, Hans Peter/zur Linde, Ralf (2003): Schreiblabor 2.0 Handbuch, Mühllacker: Medienwerkstatt Mühllacker Verlagsgesellschaft.
- Fischer, Elmar (2004): Schreiblabor – Das Schreiblernprogramm der ersten Klasse, unter: <http://www.lehrer-online.de/schreiblabor.php> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Günther, Herbert (2007): Schriftspracherwerb und LRS, Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen, Weinheim/Basel: Beltz.
- Klasen, Edith (1999): Legasthenie – umschriebene Lese- und Rechtschreibstörung, Informationen und Ratschläge (3. Aufl.), Klagenfurt: KLL Verlag.
- Klicpera, Christian/Schabmann, Alfred/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2007): Legasthenie – Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung (2. Aufl.), München: Reinhardt.
- Klicpera, Christian/Schabmann, Alfred/Gasteiger-Klicpera, Barbara (1993): Lesen und Schreiben, Entwicklung und Schwierigkeiten, Bern: Huber.
- Kopp-Duller, Astrid. (2000): Legasthenie-Training nach der AFS-Methode, Klagenfurt: KLL Verlag.
- Kopp-Duller, Astrid (1998): Der legasthene Mensch (2. Aufl.), Klagenfurt: KLL Verlag.
- Leupold, Regina (1998): Zentrale Hör-Wahrnehmungsstörungen. Auswirkungen und Erfahrungen. Ein Ratgeber für Betroffene, Eltern und Therapeuten (2. Aufl.), Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Naegele, Ingrid M. (2001): Schulschwierigkeiten in Lesen, Rechtschreibung und Rechnen. Vorbeugen, verstehen, helfen. Ein Elternhandbuch, Weinheim/Basel: Beltz.
1. OÖ. BIMEZ KinderMedienStudie durchgeführt vom market-Institut im Auftrag des BildungsMedien-Zentrums des Landes OÖ (BIMEZ) (2007), in: MEDIENIMPULSE – Beiträge zur Medienpädagogik Nr. 60 – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 22–27, Gesamtstudie unter: http://www.bimez.at/uploads/media/pdf/medienpaedagogik/kinder_medien_studie07/studie_gesamt.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Rundschreiben über die Leistungsbeurteilung bei Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie vom Zukunftsministerium an alle Landesschulräte und Pädagogischen Akademien (32/2001).
- Schulte-Körne, Gerd (2006): Lerntheoretisch begründete Therapieverfahren bei der Lese- und Rechtschreibstörung, in: von Suchodoletz, Waldemar (Hg.), Therapie der Lese- und Rechtschreibstörung: Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick (LRS) (2. Aufl.), 33–57, Stuttgart: Kohlhammer.

- Uysal, Tuba/Röhner, Charlotte (2005): Diagnose von Sprachverhalten und Sprachkompetenzen von Migrantenkindern mit SSMIK und CITO. Eine vergleichende Analyse in Fallbeispielen, in: C. Röhner (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache, 105–123, Weinheim/München: Juventa.
- Zimdars, Katrin/Zink, Susanne (2006): Computergestützte Trainingsverfahren, in: W. von Suchodoletz (Hg.), Therapie der Lese- und Rechtschreibstörung: Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick (LRS) (2.Aufl.), 58–81, Stuttgart: Kohlhammer.

Axel Maireder/Manuel Nagl

Internet in der Schule, Schule im Internet. Schulische Kommunikationskultur in der Informationsgesellschaft

Beitrag online im Ressort *Forschung* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/138>

Abstract

Fragen nach der Bedeutung des Internet für schulische Lehr- und Lernprozesse und der Bedeutung der Schule für das Internetnutzungsverhalten Jugendlicher standen im Zentrum dieses explorativen Forschungsprojekts, das 2008/2009 an zehn österreichischen Schulen durchgeführt wurde. In der Analyse der Gruppendiskussionen von LehrerInnen sowie SchülerInnen zeigen sich dabei folgende zentrale Problemfelder:

- unterschiedliche Quellenevaluationskonzepte von Jugendlichen und ihren Lehrkräften führen zu Missverständnissen;
- fehlendes Feedback auf schulische Arbeiten lässt die Sorgfalt bei der schulischen Informationsarbeit schwinden;
- in Social Media bilden sich sowohl schulische Support- als auch Inhibitionsnetzwerke heraus;
- die Nutzung des Internet während der Hausaufgaben führt zu zeitlichen Fehleinschätzungen und Problemen mit dem Zeitmanagement;
- LehrerInnen werden vielfach von einer impliziten Internetangst vor der Implementierung des Internet in den Unterricht abgehalten.

Das Projekt wurde vom *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* (bm:ukk) finanziert und von Univ. Prof. Dr. Thomas A. Bauer geleitet.

The terms and consequences of internet use in schools and the impact of school on the internet practices of teens are the questions researched in this exploratory project. The study was carried out in ten Austrian schools in 2008/2009. The data, mainly group interviews with students and teachers, revealed a couple of interesting phenomena:

- Different concepts of evaluating the reliability of information sources lead to misunderstandings between students and teachers;
- Lack of feedback from teachers leads to a decrease in students' information quality;
- Social media may form both support and suppression networks for school tasks;
- The synchronous use of internet while doing homework leads to misjudgment of time by the students and to problems with time management;
- Teachers have a certain level of internet anxiety that keeps them from implementing internet in their lessons.

The project was funded by the *Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture* (bm:ukk) and supervised by Thomas A. Bauer.

1. Ausgangslage

Das Internet, insbesondere das *Social Web* bzw. Anwendungen des *Web 2.0* sind integraler Teil jugendlicher Lebenswelten – einer aktuellen Studie der GfK (GfK 2009) zufolge nutzen fast 100 % der 13- bis 17-Jährigen *Social Media*. In zahlreichen Studien (Gross 2004; Schmidt et al. 2009; Ito et al. 2008; Wagner et al. 2009) wurden die Praktiken der Jugendlichen mit und im Internet im Freizeitkontext intensiv untersucht. Jugendliche „Digital Natives“ (Prensky 2001) „hängen im Netz ab“, „streunen umher“ und „streben herum“ (Ito et al. 2008). Das *Social Web* erfüllt dabei gleichermaßen Funktionen des Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagements (Schmidt 2009): In Anwendungen wie *Facebook*, *Netlog* oder *SchülerVZ* stellen sich Jugendliche ihrer Peer-Group dar, artikulieren sich über Musik, Fotos und Videos, diskutieren aktuelle, lebensweltnahe Themen und setzen sich dabei mit sich selbst, ihrem sozialen Umfeld und Themen von spezifischem Interesse auseinander.

Wie das Internet ist auch die Schule zentral für jugendliche Lebenswelten: Die Schule ist jener Ort, an dem die Gesellschaft sicherstellen will, dass junge Menschen enkulturiert, qualifiziert und sozialisiert werden, um sie auf die Herausforderungen und Erfordernisse der Gesellschaft vorzubereiten (Fend 2006). Dazu zählt auch und vermehrt die Vorbereitung auf den Umgang mit dem Internet (bzw. IK-Technologien im Allgemeinen), das das Leben der Jugendlichen jetzt und später als Erwachsene als zentrales Informations- und Kommunikationsmedium unserer Gesellschaft prägen wird.

Die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Internet im Kontext der Schule ist jedoch überschaubar bzw. bleibt auf einzelne spezifische Ausschnitte und Fragestellungen beschränkt. So setzen sich eine Reihe von Studien mit der *Medienkompetenz* von Jugendlichen, insbesondere mit ihrer Fähigkeit der Informationssuche und -bewertung, auseinander (Francke & Sundin 2009; Rieh & Hilligoss 2007; Wathen & Burkell 2002; Lorenzen 2001; Zimmermann et al. 2006; Nicholas et al. 2008) und stoßen dabei zuweilen auf besorgniserregende Wissens- und Kompetenzlücken. Weiters wurden in den letzten Jahren immer wieder unterschiedliche Pilotprojekte zum Internet in der Schule gestartet, deren Evaluationsberichte (Paus-Hasebrink et al. 2008; Schratz 2005) den Fokus auf spezielle Teilbereiche schulischen Lehrens und Lernens mit IK-Technologien legen. Eine breitere empirische Studie zum Problemfeld Internet und Schule haben zuletzt Feil et al. (2009) für die deutsche Grundschule vorgelegt. Dort hat eine Lehrerbefragung ergeben, dass trotz der positiven Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem Internet dessen Gebrauch in der konkreten Unterrichtspraxis nicht regelmäßig stattfindet.

Unser Forschungsprojekt fokussiert auf die österreichische Sekundarbildung aus der Sicht von SchülerInnen sowie der LehrerInnenschaft und versucht, die verschiedenen Teilbereiche des Phänomenbereichs Internet und Schule zusammenzuführen und ganzheitlich zu betrachten.

2. Erkenntnisinteresse & theoretische Verortung

Die Analyse und Interpretation der Bedeutung des Internet für schulische Lehr- und Lernprozesse und die Bedeutung der Schule für das Internetnutzungsverhalten Jugendlicher standen gleichermaßen im Zentrum des Forschungsprojekts. So stellte sich die Frage nach den Bedingungen und Konsequenzen des Interneteneinsatzes in schulischen Kontexten ebenso wie nach der Bedeutung der Schule für die Aneignung von Informationsverarbeitungs- und Bewertungskompetenzen im Umgang mit dem Internet. Dabei stehen die Offenheit und Universalität

tät des Internet wie auch die vernetzte Informationsstruktur in Kontrast zu den hierarchischen Strukturen der Schule, ihrer Leistungsorientierung und ihrer lehrgeleiteten, sequenziellen Lernkultur im Mittelpunkt.

Ziel des Projekts war es, jene kommunikativen und kognitiven Praktiken zu identifizieren und im Hinblick auf die aktuellen Herausforderungen unserer vernetzten Informationsgesellschaft zu werten, die sich bei SchülerInnen sowie LehrerInnen im Kontext von Internet und Schule herausgebildet haben. Darauf aufbauend konnten wissenschaftlich fundierte und gleichzeitig handlungspraktische Empfehlungen ausgegeben werden, die sich an den aktuellen Lebenswelten und Gebrauchskulturen der betroffenen Personen orientieren. Dabei verfolgte unser Forschungsprojekt einen kulturtheoretischen Ansatz (Bauer 2006; Schmidt 2005), der jene kommunikativen und kognitiven Praktiken der SchülerInnen sowie LehrerInnen im Kontext einer spezifischen, gesellschaftlich bedingten Gebrauchskultur betrachtet, in denen sich individuelle Umgangs- und Zugangsweisen zur schulischen und privaten Internetnutzung herausbilden.

3. Methode

Die österreichweite Datensammlung dieses explorativen Projekts erfolgte in Form offener Gruppendiskussionen (Bohnsack 2004) mit LehrerInnen sowie SchülerInnen zu je vier bis fünf Personen an zehn Schulen unterschiedlichen Typs in sechs österreichischen Bundesländern. Insgesamt wurden 26 Gruppengespräche mit insgesamt 117 SchülerInnen der achten und zehnten Schulstufe sowie zehn Gespräche mit insgesamt 47 LehrerInnen geführt. Die an den Prinzipien der *Grounded Theory* (Strauss et al. 1996; Glaser et al. 2005; Krotz 2005) orientierte, qualitative Auswertung der Daten wurde Anfang 2009 abgeschlossen.

Unser kulturtheoretischer Ansatz konnte nur mit einer kulturpraktischen Methode eingelöst werden. Um die Vielfalt und Komplexität schulischer Internetkultur(en) in ihrem Ganzen samt ihren Formen, Prozessen und Praktiken herausarbeiten zu können, wurde eine Methode gewählt, die offen genug ist, sich dem Themenfeld vorbehaltlos anzunähern, und breit genug, die Komplexität des Phänomenbereichs erfassen zu können.

Im Gegensatz zu quantitativen, statistischen Methoden der Sozialforschung ist das Ziel einer an der *Grounded Theory* orientierten Methode nicht die Überprüfung vorhandener Hypothesen anhand für das Forschungsobjekt repräsentativ erhobener Daten, sondern die Konstruktion von Thesen auf Basis der Rekonstruktion von Bedeutung. Durch das sogenannte *kodieren*, d. h. das Abstrahieren und Kategorisieren der vorhandenen Daten, konnten zusammenhängende Sinneinheiten und verborgene Sinnzusammenhänge erschlossen werden. Auf Basis dessen wurden Schlüsselkategorien entwickelt, deren Einbettung in bestimmte Sinnkontexte zur Formulierung von Thesen und Konzepten führte, welche den vorliegenden Phänomenbereich schulischer Internetkultur(en) in dessen Breite, Tiefe und Vielfältigkeit abzustecken versuchen.

4. Ergebnisse

Das Internet ist im Kontext der Schule in drei Praxiszusammenhängen von Bedeutung. Die (a) Nutzung des Internet durch die SchülerInnen zur Bewältigung schulischer Aufgaben, insbesondere zur Recherche von Informationen für Hausarbeiten und Referate. Weiters (b) die Nutzung des Internet in der Schule im Rahmen des Unterrichts entweder als Werkzeug zur Vermittlung von Fachwissen (Internetdidaktik), auch im Rahmen von *E-Learning*, oder als

Objekt, über das gelehrt und gelernt wird (Didaktik des Internet). Und schließlich (c) die Nutzung des Internet als Medium der Kommunikation mit MitschülerInnen, LehrerInnen bzw. der Schulverwaltung.

(a) Internet als Informationsquelle für schulische Aufgaben

Österreichs SchülerInnen nutzen das Internet intensiv bei der Informationsrecherche zur Bewältigung von schulischen Aufgaben, z. B. für die Vorbereitung von Referaten oder zur Ausarbeitung von Aufsätzen. Die Nutzung des Internet für diese Aufgaben folgt zumeist keiner konkreten Anweisung und entsprechend auch keiner Anleitung durch die LehrerInnen. Vielmehr wird die Nutzung des Internet zu diesem Zweck von beiden Seiten stillschweigend vorausgesetzt. Das Internet bleibt dabei fast immer das einzige Informationsmedium. Bücher, Zeitschriften u. a. werden nur sehr selten herangezogen. Selbst dann, wenn die Aufgabenstellung explizit das Lesen eines Buches verlangt, wie bei Textinterpretationsaufgaben oder Literaturreferaten, ziehen die Jugendlichen Sekundär- und Tertiärquellen, die sie im Internet finden, der Primärquelle vor.

Die Glaubwürdigkeit der Autorität vs. die Weisheit der Vielen

Als Ausgangspunkt für ihre Recherchen nutzen Österreichs SchülerInnen fast ausschließlich zwei Quellen: zum einen *Google*, an das zumeist nur sehr einfache Suchanfragen (einzelne Begriffe ohne Verknüpfungen) gerichtet werden. Die Suchergebnisse werden ihrer Reihung entsprechend überflogen und als relevant erscheinende Links angeklickt. Sind die Ergebnisse einigermaßen zufriedenstellend, bleibt es oftmals bei einer einzigen Suchanfrage. Die Wahl von *Google* als Ausgangs- und zentralen Referenzpunkt bei Internetrecherchen überrascht kaum, hier bestätigen unsere Ergebnisse bestehende Studien (Rieh & Hilligoss 2008; Lorenzen 2001; für Österreich, jedoch Erwachsene, auch Mager 2009). Der zweite Ausgangspunkt ist *Wikipedia*, deren Bedeutung für die Informationsrecherche von Jugendlichen kaum überschätzt werden kann. Zumal die einzelnen Artikel dieser kollaborativen Enzyklopädie auch in den Suchergebnissen von *Google* sehr oft prominent gereiht auftauchen. Beide Seiten, *Google* wie *Wikipedia*, besitzen bei den Jugendlichen eine hohe Glaubwürdigkeit sowohl auf *konzeptioneller* als auch *operativer Ebene*. Erstere verweist auf die Einschätzung der Wahrhaftigkeit (*truthfulness*) von Information auf Basis des Informationskonzeptes, Zweitere auf die Nützlichkeit von Information im Rahmen einer spezifischen Problemstellung (vgl. Rieh 2002).

Auf konzeptioneller Ebene vertrauen die SchülerInnen einer zuweilen recht unbestimmten „Weisheit der Vielen“ (*Wisdom of the Crowds*, Surowiecki 2005): Je mehr Menschen eine bestimmte Information nutzen sowie kontrollieren, wie bei *Wikipedia*, desto glaubwürdiger ist diese Information. Beziehungsweise: Je mehr Menschen eine gewisse Information verlinken und/oder anklicken – beides wird mit den Ergebnissen von *Google* verbunden –, desto eher ist dieser Information Glauben zu schenken. Diese Einschätzung steht in krassm Widerspruch zu jener der LehrerInnen: Sie bringen *Google*, und ganz besonders *Wikipedia*, ein hohes Maß an Skepsis entgegen. *Wikipedia* könne von jedem und jeder bearbeitet werden, es gäbe keine Kontrolle darüber ob die AutorInnen wirklich wissen, was sie schreiben. Ähnliches gelte für *Google*, dessen Ergebnisse nur auf quantitativen, nicht auf qualitativen Maßstäben beruhten. Während die Jugendlichen die Offenheit der Systeme und die Quantität der Information als Garant für Qualität ansehen, sind die LehrerInnen aufgrund derselben Merkmale besonders skeptisch.

Diese Befunde entsprechen dem von Lankes (2007) beschriebenen Wandel von einer *authoritative credibility* zu einer *credibility by reliability*. Glaubwürdigkeit – einer Information traditionellerweise anhand der recht stabilen Autorität des Informationsträgers zugestanden – wird zunehmend eine Frage von *credibility conversations*, einer gegenseitigen Befragung von und Abwägung zwischen Quellen, hinter denen jeweils unterschiedliche Informationskonzepte stehen. So erzählen die SchülerInnen unserer Studie auch, dass sie Quellen oftmals vergleichen, bevor sie einer bestimmten Information Glauben schenken. Problematisch erscheint, dass die SchülerInnen die unterschiedlichen Informationskonzepte hinter den Quellen und Verweissystemen wie z. B. *Google* nicht immer richtig verstehen und so oftmals Fehleinschätzungen erliegen. Die kritische Haltung der LehrerInnen gegenüber *Google* oder *Wikipedia* kann von den Jugendlichen aus zweierlei Gründen nicht angenommen werden: Zum einen steht die verbale Kritik der LehrerInnen an bestimmten Quellen einer konträren Nutzung gegenüber: So problematisch *Google* und *Wikipedia* aufgrund ihrer Informationskonzepte auch eingeschätzt werden, sie werden auch von den LehrerInnen ständig und intensiv – auch für schulische Zwecke – genutzt. Theorie und Praxis widersprechen einander ganz dramatisch – und dies bekommen auch die SchülerInnen mit. Zum anderen sprechen LehrerInnen sowie Jugendliche vielfach aneinander vorbei, da sie von konträren Basisannahmen ausgehen.

Sorgfalt der Lernenden als Funktion von Beurteilungspraktiken der Lehrenden

Auf der *operativen Ebene*, der Nützlichkeit von Informationen, sind sich LehrerInnen mit SchülerInnen einig. Beide vertrauen Quellen, deren Information sich in unterschiedlichen Kontexten bewährt hat, sich also je nach Aufgabe als relevant, stimmig, sinnvoll, passend erwiesen hat. Und in dieser Hinsicht stehen sowohl *Google* als auch *Wikipedia* als Quellen bzw. Verweissysteme hoch im Kurs.

Doch zeigt sich im Zusammenhang dieser Bewährung ein spezifisches Problem: Im Kontext der Schule bewährt sich Information aus Sicht der SchülerInnen nämlich dann, wenn die Aufgabenstellung für die recherchiert wurde zur Zufriedenheit der Lehrenden bewältigt wurde bzw. direkt oder indirekt positiven Einfluss auf die Beurteilung der eigenen Leistung im Zeugnis hat. Dem Einfluss der Bewältigung einer Aufgabenstellung auf die Beurteilung im Zeugnis passen die SchülerInnen ihren Aufwand bei Recherche und Informationsbearbeitung an. Die Palette reicht dabei von einfachem *Copy and Paste* von Webseiten in ein eigenes Dokument über unterschiedliche formale und inhaltliche Bearbeitungsschritte bis hin zum tatsächlich selbst verfassten Aufsatz, der nur auf gelesenen Informationen beruht. Für die Wahl der Vorgehensweise bei der Verarbeitung der Informationen für die Bewältigung einer bestimmten Aufgabenstellung ist des Weiteren von Relevanz, ob die Aufgabe von der Lehrerin/dem Lehrer direkt beurteilt wird, d. h. auch, ob die SchülerInnen eine Rückmeldung (*Feedback*) auf ihre Ausarbeitung erhalten.

Leider erhalten die SchülerInnen zu eben jenen Aufgaben, die Internetrecherchen bedurften, durchwegs wenig inhaltliches Feedback. Die Rückmeldungen zielen zumeist auf formale Aspekte, die Qualität der eingearbeiteten Information wird von den LehrerInnen kaum beurteilt. Dies hat weitreichende Konsequenzen, denn die SchülerInnen bekommen so vermittelt, dass die Qualität von Information zweitrangig ist. Zudem haben Aufgaben, die mithilfe des Internet ausgearbeitet werden, im Verhältnis zu Schularbeiten und Tests deutlich weniger Relevanz für die Jahresnote. Darunter leiden die Sorgfalt bei der Recherche ebenso wie der Aufwand bei der Bearbeitung von Information massiv.

(b) Internet als Unsicherheitsquelle für schulische Lehre

Unsere Studie zeigt, dass sich die LehrerInnen zu einem großen Teil darüber einig sind, dass die Vermittlung von Internetkompetenzen und Internetwissen an SchülerInnen einen wichtigen Stellenwert im Unterricht haben sollte. Einige von ihnen haben auch differenzierte Visionen, wie das Internet didaktisch sinnvoll in den Unterricht eingebettet werden kann. Allerdings klaffen Realität und Vision teilweise stark auseinander, was auch bereits von anderen Studien für andere kulturelle Kontexte gezeigt werden konnte (Gibson & Oberg 2004). Demnach findet die Integration des Internet in den Unterricht, sowohl als didaktisches Unterrichtsmittel als auch als Objekt diskursiver Auseinandersetzung, wenn überhaupt, nur sehr zaghafte statt. Obwohl das Internet auch unter den LehrerInnen in der Regel einen elementaren Bestandteil ihres Alltags darstellt, existieren nach wie vor vielfältige Barrieren im Hinblick auf die Integration des Internet in den Unterricht. Diese reichen von mangelnder technischer Ausstattung über administrative Engpässe bei der Reservierung von Informatiksälen bis zu unzureichendem Internetwissen bzw. fehlender didaktischer Kompetenz bei den LehrerInnen.

Internetdidaktik und Internetangst

Internetdidaktik, also die aktive Einbindung des Internet als Gestaltungsmittel in den Unterricht, wird von Teilen der LehrerInnenschaft praktiziert. Dabei dient das Internet allerdings in der Regel als Begleitmedium zum traditionellen Frontalvortrag. In der Funktion als Begleitmedium wird es zumeist als Visualisierungstool verwendet, um bestimmte fachdidaktische Inhalte des Frontalvortrags realitätsnäher oder auch dynamischer demonstrieren zu können. Für die wenigen Schulen, deren Schulklassen flächendeckend mit Internetanschluss und Beamer ausgestattet sind, ist die spontane Einbindung des Internet kein Problem. Falls die LehrerInnen allerdings in den Informatiksaal ausweichen müssen, werden sie mit einem administrativen Mehraufwand konfrontiert, der die spontane Interneteinbindung erschwert. Teilweise müssten die Informatiksäle wegen starker Überbelegung bereits mehrere Wochen im Voraus reserviert werden. Schulen, die mit zwei Informatiksälen ausgestattet sind, sind von dieser Problematik weniger betroffen. LehrerInnen können hier bei Bedarf, also ohne langfristige Vorausplanung und passend zum aktuellen Unterrichtsstoff, das Internet in den Unterricht einbinden. Allerdings beklagen die LehrerInnen, auch unter verbesserten Ausstattungsverhältnissen, die Reduktion von Unterrichtszeit, die mit der Nutzung des Informatiksaals einhergeht. Dabei würden die 50 Minuten-Einheiten allein durch die räumliche Umsiedlung sowie das Hochfahren der Computer um 10 bis 20 Minuten gekürzt.

Obwohl mit einer flächendeckenden Ausstattung der Klassenräume mit Internetanschluss, Computer und Beamer administrativen Engpässen vorgebeugt werden kann, ist diese noch lange kein Garant dafür, dass das Internet regelmäßig in den Unterricht integriert wird (Ertmer 2005). Cuban et al. (2001) konnten zeigen, dass die spontane Verfügbarkeit von Technik kaum einen Einfluss darauf hat, wie oft die LehrerInnenschaft diese auch nützt. Eine entscheidende Rolle spielen hierbei die Einstellung der LehrerInnen zum Internet bzw. die wahrgenommene Eigenkompetenz im Umgang damit. Studien konnten bereits feststellen, dass die Häufigkeit des Interneteinsatzes im Unterricht mit steigender Eigenkompetenz sowie mit zunehmend internetbejahender Einstellung ansteigt (Joiner et al. 2007; Sang et al. 2010).

Die Ergebnisse unserer Studie zeigen ein differenziertes Bild der Eigenkompetenzeinschätzung von LehrerInnen in Bezug auf Internetkompetenz. Grundsätzlich gestehen sich die Infor-

matiklehrerInnen eine relativ hohe Internetkompetenz, speziell in Bezug auf technische bzw. strukturelle Fakten, zu, wohingegen LehrerInnen anderer Fächer Schwächen bei sich erkennen. In Bezug auf methodisch-didaktische Kompetenz fühlen sich sowohl die InformatiklehrerInnen als auch die restliche LehrerInnenschaft nur ungenügend ausgebildet. Insbesondere diejenigen LehrerInnen, denen es an beiden Komponenten von Internetkompetenz fehlt, haben zum Teil stark ausgeprägte Berührungängste mit dem Internet und eine relativ pessimistische Einstellung gegenüber der neuen Technik, wobei unsere Daten diesbezüglich keinerlei Hinweise für Alters- und/oder Geschlechtsunterschiede liefern. Darüber hinaus spüren solche LehrerInnen teilweise einen stärkeren Druck von „oben“, d. h. seitens des Direktors oder der Schulbehörden, das Internet in den Unterricht einbinden zu müssen, was für sie Stress bedeutet und folglich zu noch stärkeren Berührungängsten führen kann.

Die LehrerInnen sprechen selbst nicht von Internetangst (Presno 1998), allerdings gehen die Berührungängste mit der neuen Technologie bei manchen soweit, dass sie teilweise auf Grundlage schlechter Erfahrungen, die sie mit dem Interneteinsatz im Unterricht gemacht haben, Internetdidaktik kaum bis gar nicht mehr in Betracht ziehen. Schlechte Erfahrungen haben einige der LehrerInnen hauptsächlich auf drei Ebenen gemacht: auf jener der *Technik*, der *Aufmerksamkeit* der SchülerInnen sowie der *Wissensvermittlung*.

Auf der Ebene der Technik berichten LehrerInnen davon, dass sie schon öfter Probleme mit dem Hochfahren des Computers, mit der Bedienbarkeit bestimmter Software, aber auch mit der Funktionalität des Internet selbst gehabt haben und ihnen oftmals das Wissen bzw. die Fähigkeiten gefehlt hätten, diese selbst zu lösen. Auf der Ebene der Aufmerksamkeit der SchülerInnen berichten Teile der LehrerInnenschaft von einem Kontrollverlust, da Letztere im Internet machen würden, was sie wollen, und dadurch unaufmerksam werden. Daraus resultiert bei den LehrerInnen ein Gefühl der Überforderung und der Befürchtung, den Unterrichtsstoff nicht planmäßig durchzubringen, was bereits in die Ebene der Wissensvermittlung hineingeht. Chou (2003) konnte zeigen, dass *möglicher Kontrollverlust über schülerische Internetnutzung* während des Unterrichts als einer von vier Faktoren der Internetangst von LehrerInnen am stärksten negativ belegt war. Die Ergebnisse unserer Studie deuten darauf hin, dass von allen drei Ebenen – *Technik*, *Aufmerksamkeit der SchülerInnen* sowie *Wissensvermittlung* – eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Verunsicherung ausgeht. Hauptsächlich, aber nicht ausschließlich, bei den LehrerInnen mit mangelnder Internetkompetenz.

E-Learning-Systeme werden, falls sie überhaupt genutzt werden, in erster Linie für die Bereitstellung von Lernmaterialien bzw. weiterführenden Textunterlagen verwendet. Innovativer Einsatz solcher Systeme, wie beispielsweise die Nutzung interaktiver Elemente, kommt nur selten vor. Folglich wird die Sinnhaftigkeit von *E-Learning* sowohl unter der LehrerInnenschaft als auch unter den SchülerInnen als eher gering eingestuft. Viele der LehrerInnen verbinden *E-Learning* mit einem nicht unbeträchtlichen Mehraufwand und versuchen den damit einhergehenden Zeitaufwand konsequenterweise möglichst gering zu halten. Als Folge dessen klagen die SchülerInnen darüber, dass von LehrerInnenseite immer mehr zusätzliche Lernunterlagen bzw. Unterrichtsstoff auf elektronischem Wege zur Verfügung gestellt, dabei aber nicht erklärt werden. Für die SchülerInnen bedeutet das einerseits mehr Lernaufwand und andererseits erhöhte Druckkosten, was eine teilweise nicht unbeträchtliche Mehrbelastung darstellt.

Didaktik des Internet und Wissenskluft

Für die meisten LehrerInnen stellt das Internet ein viel und regelmäßig genutztes Mittel zur Organisation des Alltags dar. Neben dem privaten Gebrauch nützen sie dieses auch zur Unterrichtsvorbereitung, sowohl im Hinblick auf die Aktualisierung ihres Wissens bzw. dessen Ergänzung mit aktuellen Informationen als auch zur Suche von Unterrichtsmaterialien, die im Unterricht dann bearbeitet werden können. Im Zuge dieser internetbasierten Aktivitäten akkumulieren die LehrerInnen ein beachtliches Anwendungswissen, das sie sich jedoch scheuen in die eigene Unterrichtsdidaktik einzubinden.

Gerade die Vermittlung eines solchen erfahrungsbasierten Anwendungswissens erachtet der Großteil der LehrerInnenschaft als besonders wichtig. Eine pädagogisch sinnvolle Didaktik des Internet, also die diskursive und reflexive Auseinandersetzung mit dessen Potenzialen und Gefahren, wird von LehrerInnen stark befürwortet. Speziell die Vermittlung von Anwendungswissen im Bereich der Informationsrecherche und -bewertung sowie von potenziellen Gefahren wie beispielsweise Datenraub oder Viren hat einen hohen Stellenwert. Da den LehrerInnen jedoch vielfach die zur Vermittlung notwendige methodisch-didaktische *Internetkompetenz* fehlt, lassen sie die SchülerInnen kaum bis gar nicht von ihrem Erfahrungswissen profitieren. Ein Problem scheint hier auch in der Angst vor möglichem Autoritäts- bzw. Glaubwürdigkeitsverlust zu liegen. Laut der LehrerInnenschaft seien ihnen nämlich die SchülerInnen in Bezug auf Internetwissen in vielen Bereichen überlegen, was dazu führen würde, dass sie bestimmte Fragen zum Internet, die nichts mit der Fachdidaktik zu tun haben, nicht mehr beantworten könnten. Die fehlende bzw. mangelhafte Internetkompetenz würden sie zum Teil auch von den SchülerInnen direkt durch ironische Kommentare oder mehr oder weniger verhaltenes Gelächter bzw. indirekt durch mangelnde Aufmerksamkeit zurückgespiegelt bekommen.

(c) Internet als Distraktions- bzw. Inhibitionsquelle für schulische Aufgaben

Jugendliche kommunizieren, wie schon eingangs erwähnt, viel und laufend über das Internet, vor allem mit Gleichaltrigen. Für die Erledigung schulischer Aufgaben stellt dies ein großes Ablenkungspotenzial dar.

Dysfunktionales Homework Management und Multitasking

Die Ergebnisse unserer Studie deuten darauf hin, dass *Aufgaben-Multitasking*, also die synchrone Erledigung von Hausaufgaben während der Rezeption von Medieninhalten bzw. internetbasierter Kommunikation, eher die Regel als die Ausnahme darstellt. Demnach berichten beinahe alle SchülerInnen davon, parallel zur Absolvierung ihrer Hausaufgaben den Fernseher eingeschaltet zu haben, Musik zu hören oder mit Freunden zu chatten. Unterschiede gibt es allerdings dahingehend, wie die Jugendlichen die Effekte von Multitasking auf die *Homework Performance*, also die Qualität und Effektivität der Bewältigung von Hausaufgaben, einschätzen: Während einige SchülerInnen keine negativen Effekte auf die eigene *Homework Performance* beobachten, schreiben andere der parallelen Mediennutzung ein gewisses Störpotenzial zu, was dazu führe, dass sie länger für die Aufgaben bräuchten bzw. teilweise sogar keine Zeit oder Motivation mehr dafür hätten, die Hausübungen fertigzustellen.

Andere Studien konnten ebenfalls, allerdings experimentell anhand der benötigten Aufgabenzeit, nachweisen, dass *Instant Messaging* während bzw. neben der Erledigung von Hausauf-

gaben dazu führt, dass SchülerInnen längere Zeit benötigen, bestimmte Aufgaben zu lösen (Bowman et al. o. J.; Fox et al. 2009). Ursachen für die längere Aufgabenzzeit könnten in den ständigen Aufmerksamkeitswechseln beim *Multitasking* oder auch generell im Verlust von Zeitgefühl bei den Jugendlichen, wovon Letztere auch in unserer Studie berichten, liegen (siehe z. B. Bowman et al. o. J.; Pashler 1994).

Teilweise verzögern die SchülerInnen bewusst den Beginn bzw. die Beendigung ihrer Hausaufgaben, weil ihnen Letztere als unerwünscht und langweilig erscheinen. Für dieses Phänomen der Verzögerung unerwünschter Aktivitäten existiert in der Forschungsliteratur der Begriff *Prokrastination*. Die Existenz dieses Phänomens im Kontext von Internetnutzung konnte bereits im Zuge wissenschaftlicher Studien nachgewiesen werden (z. B. Thatcher et al. 2008). Allerdings gibt es, nach unserem Wissen, noch keine Studie, welche *Prokrastination* im Kontext von *Homework Performance* und Internetnutzung untersucht hätte. Die Aussagen der SchülerInnen im Zuge unserer Studie lassen vermuten, dass *Prokrastination* eine Strategie der Jugendlichen darstellt, die zum Teil negativ besetzten Hausübungen hinauszuzögern, was zu nachteiligen Konsequenzen für die eigene *Homework Performance* führen kann. Dieses Phänomen kann möglicherweise mit dem Konzept der *motivationalen Interferenz* (Fries et al. 2008) erklärt werden. Dabei würden die ständig verfügbaren Optionen des Internet als mögliche Alternativtätigkeiten bei den Jugendlichen zu einem Schule-Freizeit-Konflikt führen, der von einer Motivationsreduktion begleitet wird.

Manche Jugendliche machen den parallelen Gebrauch von Medien vom empfundenen Schweregrad der jeweiligen Hausaufgabe abhängig, versuchen also mediale Störvariablen dann zu beseitigen, wenn die Komplexität der Aufgabe eine bestimmte Schwelle überschreitet und volle Aufmerksamkeit erfordert. Die Fähigkeit, die eigenen Multitasking-Ressourcen bzw. die situative Adäquatheit von Multitasking vor dem Hintergrund der jeweiligen Aufgabenschwierigkeit zu bewerten, scheint ein Aspekt erfolgreichen *Homework Managements* zu sein.

Das Konzept des *Homework Managements* wurde von Xu (2008) eingeführt und beinhaltet fünf Dimensionen: erstens das *Gestalten der Umgebung*, zweitens das *Zeitmanagement*, drittens die *Ablenkung*, viertens die *Motivationskontrolle* sowie fünftens die *Emotionskontrolle*. Multitasking im Kontext der Erledigung von Hausaufgaben kann sich grundsätzlich auf alle fünf Bereiche auswirken, die sich gegenseitig beeinflussen und dynamisieren können. Deswegen ist es nicht übertrieben *Homework Management* auch als Funktion internetbasierten Informations-, Alltags-, Beziehungs- sowie Identifikationsmanagements zu skizzieren.

Fehlwahrnehmung von Zeit

In diesem Kontext scheint die Tatsache, dass die SchülerInnen den Internetgebrauch, speziell wenn er parallel zur Erledigung von Hausaufgaben stattfindet, nicht als Freizeit einzustufen, von besonderer Bedeutung. Viele Jugendliche berichten, dass sie bei zu langer Internetnutzung Symptome wie Rücken-, Kopf- sowie Augenschmerzen bekämen. Zudem fühlten sie sich nach mehreren Stunden im Internet auch mental ausgelaugt. Die Ergebnisse von Untersuchungen zur Wirkung von *Informations- und Kommunikationstechnologien* (IKT) auf das Wohlbefinden von Jugendlichen sprechen dafür, dass die starke Nutzung solcher Technologien negativ mit der Einschätzung des eigenen Wohlbefindens bzw. der eigenen Gesundheit korreliert (Punamäki et al. 2007; Thomée et al. 2007). Laut dieser Studien zeigen die Jugendlichen nach intensiver Nutzung des Internet sowohl Stresssymptome als auch Müdigkeitserscheinungen.

Im Kontext von Hausaufgaben bedeutet dies nun, dass die internetbedingte Verzögerung der Hausübungen die Entwicklung von Stresssymptomen und Müdigkeitserscheinungen begünstigt und die SchülerInnen unter diesen Voraussetzungen immer weniger bereit sind, die Hausaufgaben zu beenden. Je mehr die Hausaufgaben nach hinten verschoben werden, desto stärker nimmt diese Bereitschaft ab. Indem sich Aufgaben- und Internetzeit durch das Multitasking vermischen, tendieren die Jugendlichen dazu, den Grad der Müdigkeitserscheinungen bzw. den gefühlten Stresslevel als Indikator für geleistete Arbeit heranzuziehen. Somit beziehen sie die Zeit, die sie in internetbasierte Aktivitäten investiert haben, in die Endrechnung der Hausaufgabenzeit mit ein. Obwohl sie demnach vielleicht „nur“ eine halbe Stunde zur Bearbeitung der Hausaufgaben aufgewendet haben, haben sie letztendlich das Gefühl, beispielsweise drei Stunden dafür gebraucht zu haben. Durch die Fragmentierung der Hausaufgabenzeit erleben SchülerInnen die eigentliche *Brutto-Zeit*, d. h. die reine Aufgabenzeit inklusive der Internetzeit, als *Aufgaben-Netto-Zeit*, also die reine Aufgabenzeit ohne Internetzeit. Diese Fehleinschätzung bzw. -wahrnehmung von Zeitaufwand im Kontext von *Multitasking* wurde in der bisherigen Forschungsliteratur (noch) nicht thematisiert.

Homework Management als soziale Leistung

Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass sich im Rahmen internetbasierter Kommunikation vielfältige schulische Supportnetzwerke ausgebildet haben. Folglich hängt *Homework Management* nicht nur vom Einzelnen ab, sondern muss zusätzlich als soziale Leistung verstanden werden. SchülerInnen helfen einander bei der Bewältigung schulischer Aufgaben. Sie stellen einander Fragen via *Instant Messaging*, senden einander Aufgabenfragmente zu und vergleichen Lösungen.

Die Bedeutung sozialer Unterstützung als Puffer für Stress und als Faktor für individuelles Wohlbefinden konnte bereits durch viele Studien demonstriert werden (siehe z. B. Cohen & Wills 1985; Lepore 1992). Im Kontext von Schule konnten Vedder et al. (2005) zeigen, dass das Wohlbefinden von SchülerInnen zunimmt, wenn sie das Gefühl haben von LehrerInnen ausreichend in der Schule unterstützt zu werden.

Nach unserem Wissen wurde die unterstützende Rolle der Peers nur in einer Studie untersucht (Grinter & Palen 2002). Die Tatsache, dass die Ergebnisse unserer Studie ebenfalls auf eine starke Supportkultur unter den Jugendlichen in Bezug auf die gemeinsame Abarbeitung von Hausaufgaben hindeuten, wirft neues Licht auf die Bedeutung internetbasierter Peer-Kommunikation auf der Ebene schulischen Lernens.

Supportkultur vs. Inhibitionskultur

Neben einer Unterstützungsfunktion im Hinblick auf die Erledigung von Hausaufgaben kann internetbasierte Kommunikation auch eine Inhibitionsfunktion einnehmen. In diesem Fall hemmen sich die SchülerInnen gegenseitig. Sie entwickeln einen Konsens der Passivität, der dadurch entsteht, dass sie in ihrem Nichtstun dadurch bestätigt werden, dass die anderen SchulkollegInnen auch noch nichts für die Hausaufgaben getan haben. *Internetbasierte Kommunikation* ermöglicht es ihnen in „real time“ Informationen über den „Hausaufgaben-Status“ der anderen zu erhalten, um ihre Handlungen danach auszurichten.

Inhibitionsnetzwerke sind genauso wie Supportnetzwerke nicht statisch und ändern sich mit jeder neuen Information. Je mehr SchulkollegInnen ihren „Hausaufgaben-Status“ auf „aktiv“ gesetzt haben, desto eher transformiert sich der Passivitätskonsens in einen Aktivitäts-

konsens. Einerseits dadurch, dass man bereits auf der Vorarbeit der anderen aufbauen kann und demnach weniger Energie in die eigene *Homework Performance* investieren muss. Andererseits weil der Druck auf den Einzelnen höher wird, die Hausaufgabe zu bearbeiten, um am nächsten Tag nicht der/die Einzige ohne Hausübung zu sein. Falls allerdings der Aufgaben-Status der meisten für längere Zeit auf passiv gesetzt ist, d. h. bis in die späten Nachmittagsstunden bzw. die frühen Abendstunden, dann kann das, nach Aussagen der Jugendlichen, auch dazu führen, dass keiner mehr die Hausaufgaben macht. Bedenken wegen der nicht erbrachten Hausübung(en) keimen in diesem Fall bei den SchülerInnen in der Regel nicht auf, da ihre (Nicht-)Handlungen durch die (Nicht-)Handlungen der anderen gemeinschaftlich legitimiert sind

5. Conclusio

Die vorliegenden Ergebnisse versuchen, schulische Internetkulturen und die damit verbundenen Formen, Prozesse und Praktiken ganzheitlich abzubilden. Sie sollen zeigen, dass schulische Internetkulturen an verschiedenen Orten und in verschiedenen Kontexten entstehen, sich in unterschiedliche Richtungen entwickeln und in Form unterschiedlicher Praktiken und Anschauungen manifestieren. Will man einen Beitrag leisten, diese schulischen Internetkulturen und die darin handelnden Personen an die modernen Gegebenheiten und Entwicklungen einer schnelllebigen und facettenreichen Internetgesellschaft heranzuführen, müssen Interventionen gesetzt werden, die dieser Vielfalt, Dynamik und Komplexität Rechnung tragen.

Medienpädagogische Programme mit dem Ziel der Stärkung des IKT-Profiles von Schulen müssen selbst kulturtheoretisch begründet und kulturpraktisch ausgerichtet sein, wobei als Referenz die bestehenden schulischen Internetkulturen samt den Bedürfnissen und Kompetenzen ihrer Akteure sowie die Erfordernisse einer Internetgesellschaft in ihrer Ganzheitlichkeit dienen sollten. Eine ganzheitliche, kulturtechnisch ambitionierte Internetkompetenz-bildende Programmatik muss mindestens auf folgenden vier Grundpfeilern beruhen:

1. einer umfassenden Kompetenzbildung bei LehrerInnen im Zuge von Aus- und Weiterbildungsangeboten mit Fokus auf der Stärkung von methodisch-didaktischer Internetkompetenz, internetspezifischer Organisations- und Zeitmanagementkompetenz sowie prozessualer Moderationskompetenz;
2. einer Sensibilisierung von LehrerInnen für die Notwendigkeit der Neudefinition des eigenen Rollenverständnisses als ModeratorInnen, welche die SchülerInnen bei internetbasierten Lernprozessen begleiten und solche anleiten können;
3. auf system- und kulturorientierten Veränderungen im Bereich der Schuladministration bzw. der technischen Ausstattung wie z. B. der Festschreibung von IKT-Wissen in den Lehrzielen, der Bildung schulinterner Kompetenzteams zur Koordination von und Kompetenzvermittlung zu Internetdidaktik und Didaktik des Internet oder der Flexibilisierung der Nutzungsmöglichkeiten von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Unterricht, sowohl qualitativ als auch quantitativ;
4. auf der Notwendigkeit der verstärkten Grundlagen- und Begleitforschung zur regelmäßigen und aktuellen Evaluation der Effizienz und kulturellen Plausibilität medienpädagogischer, internetbasierter Interventionen.

Literatur

- Bauer, Thomas A. (2006): Verstehen Lernen und Lernen verstehen. *Erziehung & Unterricht*, (7+8/2006), unter: <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/bauer.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Bohnsack, Ralf (2004): Gruppendiskussion, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Rowohlt Enzyklopädie, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Bowman, Laura L. et al. (2003): Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading, in: *Computers & Education*, Volume 54, 4/2010, 927–931, unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VCJ-4XF8MHF-1/2/b28e6cda39a668d75019debe09a0082c> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Chou, Chien (2003): Incidences and correlates of Internet anxiety among high school teachers in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 19(6), 731–749, unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VDC-487KGW5-1/2/f55a5e522779a7b48cbdd2cb59151ac1> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Cohen, Sheldon/Wills, Thomas A. (1985): Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis, in: *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
- Cuban, Larry/Kirkpatrick, Heather/Peck, Craig (2001): High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms: Explaining an Apparent Paradox, in: *American Educational Research Journal*, 38(4), 813–834, unter: <http://aer.sagepub.com/cgi/content/abstract/38/4/813> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Ertmer, Peggy A. (2005): Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?, in: *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
- Feil, Christine/Gieger, Christoph/Quellenberg, Holger (2009): *Lernen mit dem Internet*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie Der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fox, Annie B./Rosen, Jonathan/Crawford, Mary (2009): Distractions, distractions: Does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task?, in: *Cyberpsychology and Behavior*, 12(1), 51–53.
- Frankke, Helena/Sundin, Olof (2009): Format Agnostics or Format Believers? How students in high school use genre to assess credibility, in: *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, Volume 46, Issue 1/2009, 1–7.
- Fries, Stefan/Dietz, Franziska/Schmid, Sebastian (2008): Motivational interference in learning: The impact of leisure alternatives on subsequent self-regulation, in: *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 119–133.
- GfK, 2009. Österreich: Social Networks 2009: Fast 70 % der österreichischen Internetnutzer nutzen zumindest ein Social Network, unter: http://www.gfk.at/public_relations/pressreleases/articles/004917/index.de.html (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Gibson, Susan/Oberg, Dianne (2004): Visions and realities of Internet use in schools: Canadian perspectives, in: *British Journal of Educational Technology*, 35(5), 569–585.
- Glaser, Barney G. et al. (2005): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*, Bern: Huber.
- Grinter, Rebecca E./Palen, Lysia (2002): Instant messaging in teen life, in: *Proceedings of the 2002 ACM conference on Computer supported cooperative work*, 21–30, New Orleans/Louisiana, ACM.
- Gross, Elisheva F. (2004): Adolescent Internet use: What we expect, what teens report, in: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 633–649.
- Ito, Mizuko et al. (2008): *White Paper – Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*, in: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, unter: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Jianzhong, Xu (2008): Validation of Scores on the Homework Management Scale for High School Students, in: *Educational and Psychological Measurement*, 68(2), 304–324.
- Joiner, Richard et al. (2007): The relationship between Internet identification, Internet anxiety and Internet use, in: *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1408–1420.

- Krotz, Friedrich (2005): *Neue Theorien entwickeln: eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*, Köln: von Halem.
- Lankes, R. David (2007): *Trusting the Internet: New Approaches to Credibility Tools*, in: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, 101–121, unter: <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/dmal.9780262562324.101> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Lepore, Stephen J. (1992): Social conflict, social support, and psychological distress: evidence of cross-domain buffering effects, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(5), 857–867.
- Lorenzen, Michael (2001): The land of confusion? High school students and their use of the World Wide Web for research, in: *Research Strategies*, 18(2), 151–163.
- Mager, Astrid (2009): Mediated health: sociotechnical practices of providing and using online health information, in: *New Media Society*, 11(7), 1123–1142.
- Nicholas, David/Rowlands, Ian/Huntington, Paul (2008): Google Generation, unter: <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/resourcediscovery/googlegen.aspx> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Pashler, Harold (1994): Dual-Task Interference in Simple Tasks: Data and Theory, in: *Psychological Bulletin*, 116(2), 220–244.
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Jadin, Tanja/Wijnen, Christine (2008): Evaluation des Projekts „Web 2.0-Klasse“ – Zentrale Ergebnisse, unter: http://www.telekomautria.com/shared_files/web20klasse-evaluationsbericht.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants – A New Way To Look At Ourselves and Our Kids, unter: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Presno, Caroline (1998): Taking the Byte Out of Internet Anxiety: Instructional Techniques that Reduce Computer/Internet Anxiety in the Classroom, in: *Journal of Educational Computing Research*, 18(2), 147–61.
- Punamäki, Raija-Leena et al. (2007): Use of information and communication technology (ICT) and perceived health in adolescence: The role of sleeping habits and waking-time tiredness, in: *Journal of Adolescence*, 30(4), 569–585.
- Rieh, Soo Y. (2002): Judgment of information quality and cognitive authority in the Web, in: *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(2), 145–161.
- Rieh, Soo Y./Hilligoss, B. (2008): College Students' Credibility Judgements in the Information-Seeking Process, in: Metzger, Miriam/Flanagin, Andrew (Hg.): *Digital media, youth, and credibility*, Cambridge: MIT Press.
- Rieh, Soo Y./Hilligoss, B. (2007): College Students' Credibility Judgments in the Information-Seeking Process, in: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, 49–71.
- Sang, Guoyuan et al. (2010): Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology, in: *Computers & Education*, 54(1), 103–112.
- Schmidt, Jan-Hinrik (2009): *Das neue Netz: Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0*, 1. Aufl., Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schmidt, Jan-Hinrik/Hasebrink, Uwe/Paus-Hasebrink, Ingrid (2009): *Heranwachsen mit dem Social Web: Ergebnisse des neuen LfM-Forschungsprojekts*, Berlin: Vistas.
- Schmidt, Siegfried J. (2005): *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur: Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Schratz, Michael (2005): Endbericht über das Projekt eLSA, unter: <http://elsa.schule.at/evaluation-ergebnisse/schratz-kurzbericht.htm> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Surowiecki, James (2005): *The Wisdom of the Crowds*, New York: Random House.
- Thatcher, Andrew/Wretschko, Gisela/Fridjhon, Peter (2008): Online flow experiences, problematic Internet use and Internet procrastination, in: *Computers in Human Behavior*, 24(5), 2236–2254.

- Thomée, Sara et al. (2007): Prevalence of perceived stress, symptoms of depression and sleep disturbances in relation to information and communication technology (ICT) use among young adults – an explorative prospective study, in: *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1300–1321.
- Vedder, Paul/Boekaerts, Monique/Seegers, Gerard (2005): Perceived Social Support and Well Being in the Role of Students' Ethnicity, in: *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269–278.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels/Gebel, Christa (2009): Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, unter: http://www.jff.de/?BEITRAG_ID=5808 (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Wathen, C. Nadine/Burkell, Jacquelyn (2002): Believe it or not: Factors influencing credibility on the Web, in: *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(2), 134–144.

Ausgabe 1/2010
Medien und Sport

Johanna Dorer/Matthias Marschik

Neue Wege des Augenscheins. Wie Sport und Medien zusammenfanden – das Beispiel Österreich

Beitrag online im *Schwerpunkt/Forschung* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/177>

Abstract

Im Laufe eines Jahrhunderts haben sich die unterschiedlichen Bereiche des (Massen-)Sports und der (Massen-)Medien immer enger verwoben. Die Geschichte dieser Symbiose wird hier am Beispiel Österreichs nachgezeichnet. Im Zuge einer verspäteten Modernisierung trafen kurz vor 1900 in der österreichisch-ungarischen Monarchie zwei Phänomene aufeinander, die das folgende Jahrhundert prägen sollten: die *Massenpresse* als Ausgangspunkt der späteren *Massenmedien* und der aus Großbritannien importierte *Sport* als Vorläufer des späteren *Massensports*. Deren Verknüpfung von einer zunächst losen Verbindung zu einem symbiotischen Sport-Medien-Komplex soll in diesem Beitrag am Beispiel Österreichs kurz nachgezeichnet werden.

Over the last century, the different fields of (mass) sports and (mass) media have become ever more entangled. The present paper exemplarily traces the history of these symbols in Austria. In the course of a belated modernisation, the Austro-Hungarian monarchy saw two phenomena converge just before 1900 which were to inform the following century: *mass press* as a starting point for the later *mass media*, and *sports*, imported from Great Britain, as a precursor to *mass sports*. In this article, their combination starting from a first loose connection and developing into a symbiotic sports-media complex, is briefly examined in the Austrian example.

1. Frühe Annäherungen

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts finden sich in der österreichischen Medienlandschaft erstmals Berichte zum Thema Turnen und Sport: Zum einen entstanden im Rahmen der Turnbewegung eigenständige Fachblätter, die nicht nur Vereins- und Verbandsmitteilungen publizierten, sondern auch die Ideologie der körperlichen Ertüchtigung propagierten. Zum anderen informierten Blätter zum Thema Pferdesport sowohl die Pferdebesitzer und -züchter als auch das an Wetten interessierte Publikum über das aktuelle Geschehen (Dimitriou 2007: 44). 1878 erschien schließlich die *Illustrierte Sport Zeitung*, die sich dem adeligen Sport, besonders dem Reiten und der Jagd, widmete, nach einem Jahr aber wieder eingestellt wurde (Müllner 2002: 87).

Wesentlich größerer Erfolg war der 1880 erstmals erschienenen *Allgemeinen Sportzeitung* beschieden, die in der Folge bis 1927 existierte, zunächst als Wochenschrift, später mit zwei und drei Ausgaben pro Woche, wie es ja auch der Schnelligkeit des Sports und der Schnellebigkeit von Sportinformationen entsprach. Ihr Herausgeber, der Bankfachmann, Kommunalpolitiker, Journalist, Zeitungsverleger und eben „sportsman“ Victor Silberer, hatte in den USA das im

Vergleich zu Europa fortschrittliche Presse- wie Sportwesen kennengelernt und brachte nun in Wien ein von Inhalt wie Aufmachung her neuartiges Medium auf den Markt (Müllner 2002: 89). Dabei sollte das moderne, bürgerliche Sportgeschehen (neben Pferdesport, Jagd, Schießen und Fischen eben auch Schwimmen, Rudern, Segeln, Gymnastik, Eissport und bald auch der Automobil-, Flug- und Fußballsport) nicht mehr an ein gehobenes, sondern an ein breites Publikum vermittelt werden.

Schon in der *Allgemeinen Sportzeitung* ist eine enge Verbindung von *Sportpraxis* und *Sportmedium* angelegt. Zum einen sollte sie umfassend über das Sportgeschehen in Wien, in der Monarchie und in ganz Europa informieren, zum anderen war sie aber auch offizielles Verlautbarungsorgan verschiedener Sportverbände; so lebte sie von den sportlichen Ereignissen, aber ihr kam auch die Funktion einer Propagierung der Sportidee und der Popularisierung einzelner Sportzweige in Österreich zu. Außerdem war Victor Silberer ja nicht nur Sportjournalist, sondern auch aktiver und erfolgreicher Athlet, der etliche Sportzweige, vom Rudern bis zur Ballonfahrt, in Wien erst populär gemacht hatte.

Etwa ab 1900, als mit dem Wegfall der Stempelsteuer der Weg zu einer Massenpublizistik geebnet wurde, erweiterte sich die Information zu Sportereignissen ganz wesentlich. Nun nahmen auch Wiener (ebenso wie Prager oder Budapest) Tageszeitungen die Sportberichterstattung in ihr Repertoire auf. Zunächst nur anlassbezogen, bald aber täglich und von eigenen Sportredakteuren aufbereitet (Eggers 2007: 12), wurde zumeist auf den letzten Seiten über inländische und mit Verzögerung auch ausländische Sportereignisse berichtet, wobei sich die Berücksichtigung einzelner Sportzweige durchaus an der Klientel des Mediums orientierte. Eine wesentliche Neuerung war, dass man nun nicht mehr vor Ort zugegen sein musste, um über ein Sportereignis informiert zu sein. Zugleich führte das verbreitete Wissen über Sport auch dazu, dass selbst wenig sportaffine Personen zumindest am Rand über die Geschehnisse unterrichtet waren und ganz generell das gestiegene Gewicht von Sport ebenso vermittelt bekamen wie dessen spezifische Bedeutungen, etwa seine nationale Wichtigkeit, seine maskuline Konnotation oder die besondere Popularität bestimmter Sportzweige, sodass der Sportberichterstattung schon früh eine wichtige Rolle in der Entstehung von Leitsportarten und nationalen Sporträumen zukam (Penz 2009: 100).

2. Das Beispiel Josef Steinbach

Wien war um 1900 als „Stadt der starken Männer“ bekannt. Wiener Gewichtheber hielten zahlreiche internationale Rekorde, weil noch keinerlei einheitliches Reglement existierte: So konnten auch Weltrekorde im Heben mit einzelnen Fingern, mit Zähnen und Haaren oder aber im Bombenjonglieren und Fässerwerfen erzielt werden (Marschik 2006: 132). Die Übergänge zwischen Amateuren und Profis sowie zwischen Sport und Zirkus waren fließend, die Sportbewerbe selbst waren in Wirtshäusern oder Vorstadtvarietés abgehaltene Spektakel: Nur wer vor Ort anwesend war oder es durch Freunde erzählt bekam, wusste über die Ereignisse Bescheid, denn es gab keine Medien, die auch nur über das Endresultat unterrichtet hätten. Dafür gab es enge Verbindungen zwischen den Athleten und ihren AnhängerInnen, die nach der Veranstaltung beisammen saßen und die Ereignisse diskutierten.

Der in Böhmen geborene Josef Steinbach zog mit 15 Jahren nach Wien, um hier als Kellner zu arbeiten und in diesem Metier kam er auch mit dem Gewichtheben in Kontakt. Etwa um 1900 erlangte Steinbach den Ruf eines *local hero* (Marschik 2009: 24). In den Medien fand er

dagegen erst 1904 nach seinem ersten Weltrekord Erwähnung. Für die kurz darauf in Wien angesetzte Stemm-WM stieg er zum Favoriten auf. Obwohl – ganz im Sinne eines vormodernen Sports – von elf gemeldeten Athleten nur drei nicht aus Wien stammten, war die Begeisterung enorm. Der Weltmeister wurde durch Addition der Leistungen in insgesamt acht Bewerben ermittelt und die Auswertung sah Steinbach als Sieger, der sich nun „Meister der Welt im Gewichtheben pro 1904“ nennen durfte (*Allgemeine Sportzeitung* vom 28.05.1904: 640).

Während Internationalisierung und Regelvereinheitlichung schon eine Modernisierung des Stemmsports ankündigten, orientierte sich die Durchführung von Veranstaltungen noch am vormodernen Spektakel. Auch in der Folge war Steinbach medial nur bei internationalen Erfolgen präsent, als er etwa 1904 in Moskau den Titel „stärkster Mann der Welt“ errang oder 1905 in Duisburg und Berlin bei zwei Weltmeisterschaften siegreich blieb. Erst bei der Zwischenolympiade 1906 in Athen (Lennartz 2003: 121) geriet er in den Sog moderner Sportpraxen.

In beiden olympischen Stemmbewerben galt Steinbach als Favorit. Doch schon vor dem Wettkampf im Stoßen hatte Steinbachs Kontrahent, Lokalmatador Dimitrios Tophalos, mithilfe der Medien, die Steinbach des Profitums beschuldigten, „die Volkswut gegen den Österreicher“ entfesselt (Schwind 1989). Dann kamen die Wettkampfhanteln abhanden und der Bewerb wurde mit den privaten Geräten des Griechen fortgesetzt. Beschimpfungen und sogar Steinwürfe des Publikums brachten Steinbach zusätzlich aus der Fassung und Tophalos errang Gold. Am nächsten Tag wurden die Anschuldigungen zurückgenommen und Steinbach gewann im einarmigen Reißen doch noch eine Goldmedaille. „Mit seinem olympischen Antreten markierte Steinbach beispielhaft den Übergang in ein modernes Sportgeschehen, das statt Lokalität, Unmittelbarkeit und Amateurismus nun Internationalisierung, Medialisierung und Professionalisierung forcierte. Er wurde zum Bindeglied vom vorstädtischen Idol lokaler Wirtshausspektakel zum nationalen Sporthelden“ (Marschik 2009: 25). Als Olympionike und „Medienstar“ stand er am Beginn eines neuen Sportzeitalters.

Das ist ein Kennzeichen der Mediatisierung des Sports, dass nun, zumindest in Wien und Österreich, das Geschehen den Medien entnommen werden musste. Und die Zeitungen waren über ihre gestiegene Bedeutung offenbar selbst verblüfft. So hieß es in der Abendausgabe des *Neuen Wiener Tagblatts* (28.04.1906: 6), dass noch am Vorabend die Niederlage Steinbachs „das Tagesgespräch in Sportkreisen“ gewesen sei. Nun aber sei „spät nachts“ die Nachricht von dessen Revanche eingetroffen und habe „in ganz Wien Genugtuung“ ausgelöst. „Auch Kreise, die dem Sport sonst fern stehen“ nähmen plötzlich „an den Vorgängen in Athen lebhaften Anteil“. Verwundert war die Zeitung nicht nur über die Schnelligkeit der Verbreitung, sondern vor allem über die Wirkung: Nicht allein die Freunde und Anhänger Steinbachs, sondern die Mehrzahl der ZeitungslernerInnen hätten dessen olympischen Auftritt via Medien verfolgt und für wichtig erachtet.

Weil jedoch der Augenschein fehlte, wurden den LeserInnen nicht nur die Geschehnisse geschildert, sondern auch Bewertungen angeboten. So stellte die *Allgemeine Sportzeitung* (26.05.1906, 618) Steinbach als „Opfer von Machinationen“ dar, beschrieb die „possehaften, schier arroganten Bewegungen“ und den „teuflischen Plan“ von Tophalos, sich den Sieg unge rechterweise anzueignen. Das *Neue Wiener Tagblatt* (27.4.1906: 5) dagegen machte den Athleten selbst und seine mangelnde Vorbereitung auf die olympischen Wettkampfgeln für die Niederlage verantwortlich. Zugleich lieferten die Zeitungen eine Beurteilung der Ereignisse mit, habe doch das Resultat „Österreich nicht ganz den erhofften Erfolg“ gebracht (*Allgemeine Sportzeitung*, 06.05.1906, 498), womit zum einen der zweite Rang als Enttäuschung interpre-

tiert wurde, zum anderen aber nahegelegt wurde, Steinbach sei als Repräsentant des Staates nach Athen gefahren.

Josef Steinbachs nicht nur sportliche Heimat waren also Wirtshaus und Vorstadt; sein Ruhm beruhte auf dem direkten Kontakt von Publikum und Sportheld. Doch sein Auftritt in Athen repräsentiert beispielhaft sowohl den Übergang zu einem modernen, verregelten und nationalisierten Sportgeschehen als auch den Eintritt in das Medienzeitalter des Sports.

3. Massenmedien – Massensport

Schon vor 1918 hatte sich, zumindest in den Metropolen der Habsburgermonarchie, der Sport als fixer Bestandteil des modernen Lebens etabliert und ging eine zunehmend enge Verbindung zur expandierenden Massenpresse ein: Der Sport konnte überhaupt nur mittels einer ständigen Berücksichtigung in den Zeitungen zum Massenereignis werden, die Medien umgekehrt konnten am Phänomen Sport nicht mehr vorbeigehen. Er war in Form von Vorschauen und Berichten über Sportereignisse ebenso präsent wie in Gestalt von Vereins- und Verbandsnachrichten, zudem schalteten Sportveranstalter oder Klubs oft großflächige Anzeigen, um die Menschen auf die Sportplätze zu locken.

Binnen weniger Jahre hatte es das Sportgeschehen zu einer fixen Präsenz in der (urbanen) Medienlandschaft gebracht, die Ereignisse waren in mehr oder minder allen Tages- und Wochenzeitungen präsent, wenn auch in der Qualitätspresse in geringerem Umfang als in der Boulevardpresse, z. B. der ab 1900 erscheinenden *Kronen Zeitung*, in der auch eine Sensationalisierung der Berichterstattung ihren Ausgangspunkt nahm, die den Stil der Sportreportage immer mehr von jenem der politischen oder Wirtschaftsberichterstattung differenzierte. Daneben entstand auch eine immer umfangreichere Sportfachpresse, die sich bald nach Disziplinen auffächerte.

Die Sportberichterstattung zielte auf Aktualität und Unmittelbarkeit, mit anderen Worten waren die Medien bestrebt, die Vermittlung des Augenscheins zu verbessern. Deutliches Indiz dafür war etwa die Gründung des *Illustrierten Österreichischen Sportblatts* im Jahr 1905. Authentizität konnte das Blatt schon durch die Verpflichtung Max Leuthes, eines populären und noch aktiven Wiener Fußballers (Marschik/Schreiber 2009: 13), beanspruchen, der als verantwortlicher Redakteur verpflichtet wurde. Die entscheidende neue Qualität des Blattes bestand aber, wie sein Name schon ankündigt, im erstmaligen und umfassenden Einsatz fotografischer Illustrationen. Das Bild konnte zwar den Besuch der Sportveranstaltung nicht ersetzen, aber es bleibt „wenigstens ein Rest des Authentischen haften, der das abbildende Medium ebenso feiert wie den Menschen im sportlichen Spiel selbst“ (Sachsse 2006: 84).

Zwischen Medien, Sport und Bild entstand eine lebendige Wechselbeziehung, denn Bewegung und Rasanzen des Sportes abzubilden, war eine große technische Herausforderung der Fotografie und trug viel zum speziellen Genre der Bildjournalistik bei. Umgekehrt war die noch umständliche fotografische Praxis der *Plattenkameras* kaum imstande, Momentaufnahmen wie etwa entscheidende Spielszenen zu liefern, und beschränkte sich daher oft auf Mannschaftsbilder oder Einzelporträts. Damit beförderte sie aber wiederum, gemeinsam mit dem Faktor Sensationalismus, die Herausbildung von Sportstars, die dann ins rechte Licht gerückt werden konnten. Bilder von Spielszenen konnten dagegen nur mit Tricks bewerkstelligt werden, etwa durch das nachträgliche Einkleben von extra fotografierten Bällen.

Ab 1918 kann, entstanden aus den Sportpraxen von Militär und Krieg, eine sprunghafte zunächst quantitative, bald auch qualitative Weiterentwicklung des Sports konstatiert werden.

Dabei ging es immer auch um separatistische Praxen des Arbeitersports. Begleitet wurde diese Tendenz nicht nur von einer weiteren Expansion des Sportteils von Tageszeitungen und der Entstehung oft kurzlebiger Sportblätter, sondern vor allem von der Publikation einer nunmehr täglich erscheinenden Sport-Tageszeitung. Ab dem Herbst 1918 war das *Sportblatt am Mittag. Zeitschrift für Körpersport, Automobilismus und Luftschifffahrt* teils als eigene Zeitung, teils als Beilage zum *Neuen Wiener Tagblatt* erschienen. Ab dem Februar 1919 erschien die Zeitung als *Wiener Sport-Tagblatt* und ab 1921 dann nur mehr als *Sport-Tagblatt* mit zunächst vier, später bis zu acht großformatigen Seiten.

Die tägliche Erscheinungsweise und die ausgedehnte Berichterstattung über verschiedenste Sportzweige, wenn auch mit dem Schwerpunkt auf Fußball, ermöglichten es der Zeitung, den Typus des umfassenden Sportexperten entstehen zu lassen. Verstärkt wurde dieser Eindruck, weil das *Sport-Tagblatt* jeweils auf der letzten Seite die wichtigsten in- und ausländischen Tagesmeldungen aus Politik, Wirtschaft und Chronik zusammenfasste, der Leser (oder die Leserin) der Zeitung also keiner anderen Medien bedurfte, um auch auf diesen Gebieten informiert zu sein.

Die Verbindung von Medien und Sport wurde abermals enger. War es im *Illustrierten Sportblatt* die Authentizität des Bildes, war es im *Sport-Tagblatt* der Augenschein durch Quantität: Die zahlreichen Meldungen und Berichte verwiesen darauf, dass selbst ein permanenter Besuch von Veranstaltungen nicht mehr ausreichte, um bezüglich des Sportgeschehens auf dem Laufenden zu sein: Zwecks umfassender Information musste man die Medien konsumieren. Weiters war diese Zeitung eine der ersten, die neben den Facts und Hintergründen auch Kommentare und Meinungen veröffentlichte, den Sport also auf ein Niveau hob, das der intellektuellen und essayistischen Reflexion würdig war (Horak/Maderthaler 1997: 131) und auf dessen Basis man im Extremfall sogar die Welt erklären konnte. Daraus entstand eine Schule des Wiener Sportfeuilletons, die besonders im *Neuen Wiener Journal* gepflegt wurde und in eine enge Verbindung von Sport und Bohème mündete (Horak/Maderthaler 2008: 27).

Geschriebene Sportberichte, aber auch die Sportfotografie litten punkto Authentizität noch unter einem großen Manko: Sie konnten nur um Stunden, meist sogar Tage zeitversetzt rezipiert werden. Hier schuf ein neues Medium Abhilfe, das *Radio*. Die erste Rundfunkübertragung eines Sportereignisses, eines Boxkampfes auf der Hohen Warte im Mai 1924, erfolgte sogar noch vor der Gründung der nationalen Rundfunkanstalt RAVAG. Doch verzögerten technische Probleme die Praxis der Live-Berichterstattung, sodass zunächst nur Sportnachrichten ausgestrahlt wurden. Erst im Jahr 1928 wurden eine Ruderregatta, ein Pferderennen und dann der Fußballländerkampf Österreich – Ungarn live übertragen ... und Reporter Willy Schmieger wurde schon nach dieser Sendung selbst zum Star.

Die HörerInnen lauschten einer Stimme, die direkt und ohne Zeitversetzung aus dem Stadion kam, und konnten im Hintergrund das Raunen und die Schreie der Massen vernehmen. Das war zwar noch nicht der direkte Augen-, aber quasi schon der „Ohrenschein“ des Ereignisses und der Sportbericht erreichte eine neue authentische Qualität, wie etwa im Dezember 1932 bei der Übertragung des „Jahrhundertspiels“ des Fußballteams gegen England aus London deutlich wurde (Marschik 2004). Die RAVAG setzte dafür erstmals auf die technische Neuerung des *Unterseekabels* und in ganz Wien wurden öffentliche Lautsprecheranlagen errichtet. Lange vor Spielbeginn setzte eine „Massenwanderung zu den Lautsprechern“ ein. Die größte Menge fand sich auf dem Heldenplatz ein, der „einem Rummelplatz“ glich: „eine Musikkapelle, Zuckerlverkäufer, Brezelbuben und was in solchen Fällen sonst noch ‚zum Betrieb‘ gehört,

war vertreten“. Selbst ein Sportlaie „wußte genau, wie es stand und warum es so stand“ (*Neues Wiener Tagblatt*, 8.12.1932: 6).

Damit hatte die mediale Rezeption eines Sportereignisses eine eigene populäre Qualität erhalten, die nicht mehr mit jener vor Ort verglichen werden konnte. Die Übertragung selbst war zum Massenereignis geworden. Die Radioreportage übertrumpfte damit die Printmedien, obwohl auch diese mit einer technischen Neuerung, den per Funk übertragenen Fotos (sogenannte „Funkbilder“) konterten, sich ansonsten aber neuen Aufgaben der zeitversetzten bildlichen Darstellung und textlichen Kommentierung zuwandten.

Auch diese Kombination von Ton, Bild, Text und schließlich mündlicher Kommunikation im Reden über das Sportereignis erzeugte neue Arten der Auseinandersetzung mit Sport, einerseits durch die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der von den verschiedenen Kanälen gelieferten Information, andererseits durch deren grundsätzliche Gleichwertigkeit, konnten doch im Alltagsgespräch die HörerInnen bzw. LeserInnen ebenso mitdiskutieren wie jene, die das Ereignis vor Ort erlebt hatten. Fernsehstuben, wie sie im Bereich des Sports erstmals 1936 bei den Olympischen Spielen von Berlin eingerichtet wurden, verkündeten dann einen weiteren Schritt in der Perfektionierung des Mediensports: Es ging dabei nicht nur um eine Ergänzung im Sinne nunmehr bewegter Bilder, sondern um eine enorme Verdichtung, als das Fernsehen doch das Hören und Lesen (etwa in Form von Inserts) in die Übertragung integrierte und damit bereits eine erste und buchstäbliche *Multimedialität* schuf.

4. Der neue Augenschein

Etwa 20 Jahre dauerte es, bis die winzigen und unscharfen Bilder den Fernsehstuben ent wachsen waren und brauchbare Sportinformation ins Haus (und anfangs oft auch in Wirtshauszimmer) lieferten. Ab den 1960er-Jahren zeigte sich, sobald TV flächendeckend empfangen wurde, die Symbiose dieses Mediums mit dem Sport: Zum einen brauchte das Fernsehen schon sehr früh den Sport, der Einschaltquoten brachte, aber zugleich „nicht nur Anlass und Motivation für den Erwerb eines Empfangsgerätes, sondern auch Beispiel einer adäquaten Nutzung“ war (Bartz 2003: 41). Zum anderen ermöglichte erst das Fernsehen einen medialen Augenschein, der uns zwar bestimmte Rituale, Gefühlslagen und Blickwinkel des Live-Erlebens vorenthält, aber in anderen Punkten wirklicher erscheint als das Geschehen vor Ort. Beim Ski- oder Autorennen sieht man die ganze Strecke, beim Fußball oder bei der Leichtathletik ermöglichen verschiedene Kamerapositionen, Zeitlupen oder Wiederholungen eine *weit fundiertere Beurteilung konkreter Spielszenen* oder Bewegungsabläufe als beim Live-Erlebnis.

Das Geschehen auf dem Bildschirm ist, auch wenn es auf realen Abläufen vor Ort basiert, längst nicht deren Abbild, sondern kreiert eine eigene *Medienrealität*. Dennoch wurde dem Fernsehbild erstmals in der Mediengeschichte jener *Augenschein* zugesprochen, jene *Augenzeugenschaft*, die eine direkte Teilhabe am Sportevent versprach bzw. nahelegte. So blieben in den 1960er-Jahren viele Stadien halb leer, sobald ein TV-Sender eine Live-Übertragung ankündigte. Heute ist das Fernsehen, wie Otto Penz in seinem Beitrag zu diesem Band ausführt, längst zu einem sportlichen Paralleluniversum mit eigenen Regeln und Rezeptionsformen geworden, erweitert und ergänzt noch durch das Internet, das zwar keinen grundsätzlich neuen Blick, jedoch eine enorme Vielfalt ermöglicht.

Der heutige Massensport war letztlich erst via Medien ermöglicht worden, denn nur so konnten Hunderttausende, die nicht vor Ort teilnehmen konnten oder wollten, dennoch am

Sportgeschehen teilhaben. Doch wenn uns der Augenschein eine immer größere Übereinstimmung und Nähe von live erlebtem Ereignis und medial rezipiertem Sport nahelegt, scheint fast das Gegenteil der Fall zu sein, dass sich nämlich der Mediensport immer mehr von seiner Basis, dem sportlichen Wettkampf selbst, entfernt.

Literatur

- Bartz, Christina (2003): Sport – Medium des Fernsehens, in: Schneider, Irmela/Hahn, Torsten/Bartz, Christina (Hg.): Medienkultur der 60er Jahre. Diskursgeschichte der Medien nach 1945. Band 2, 35–50, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Dimitriou, Minas (2007): Historische Entwicklungstendenzen des internationalen Mediensports, in: Schierl, Thomas (Hg.): Handbuch Medien. Kommunikation und Sport, 42–54, Schorndorf: Hofmann.
- Eggers, Erik (2007): Die Geschichte der Sportpublizistik in Deutschland (bis 1945): Von der Turnpresse im 19. Jahrhundert zur gleichgeschalteten Sportpresse im Dritten Reich, in: Schierl, Thomas (Hg.): Handbuch Medien. Kommunikation und Sport, 10–24, Schorndorf: Hofmann.
- Gerhard, Heinz (2006): Fußball im Fernsehen. Wie die Tiefe des Raumes die Höhe der Einschaltquoten bestimmt, in: Holtz-Bacha, Christina (Hg.): Fußball – Fernsehen – Politik, 44–70, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horak, Roman/Maderthaner, Wolfgang (2008): Die Eleganz des runden Leders. Anmerkungen zur Wiener Schule, in: Horak, Roman/Pfoser, Alfred/Maderthaner, Wolfgang (Hg.): Die Eleganz des runden Leders. Wiener Fußball 1920–1965, 24–47, Göttingen: Die Werkstatt.
- Horak, Roman/Maderthaner, Wolfgang (1997): Mehr als ein Spiel. Fußball und populäre Kulturen im Wien der Moderne, Wien: Löcker.
- Lennartz, Karl (2003): Die Zweiten Internationalen Olympischen Spiele in Athen 1906, in: Stadion 29, 121–143.
- Marschik, Matthias (2009): Moderne und Sport. Transformationen der Bewegungskultur, in: Marschik, Matthias/Müllner, Rudolf/Penz, Otto/Spitaler, Georg (Hg.): Sport Studies, 23–34, Wien: Facultas/UTB.
- Marschik, Matthias (2006): Josef Steinbach. Von der Vorstadt nach Olympia, in: Marschik, Matthias/Spitaler, Georg (Hg.): Helden und Idole. Sportstars in Österreich, 131–137, Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Marschik, Matthias (2004): Die Geburt der Nation aus dem Unterseekabel. Eine Momentaufnahme aus Österreichs Rundfunkgeschichte, in: Medien & Zeit 19/3, 16–24.
- Marschik, Matthias/Schreiber, Christian (2009): „Ich bin der Begründer des Wiener Fußballsports“. Die Geschichte(n) des Max Johann Leuthe, in: SportZeiten 9/2, 7–23.
- Müllner, Rudolf (2002): Sport und Mediatisierung – Österreich vor 1900, in: Krüger, Arnd/Buss, Wolfgang (Hg.): Transformationen: Kontinuitäten und Brüche in der Sportgeschichte I, Hoya: Schriftenreihe des Niedersächsischen Instituts für Sportgeschichte, 84–92.
- Penz, Otto (2009): Hyperrealität des Sports, in: Marschik, Matthias/Müllner, Rudolf/Penz, Otto/Spitaler, Georg (Hg.): Sport Studies, 99–111, Wien: Facultas/UTB.
- Sachsse, Rolf (2006): Bilder der Berühmten. Zur Konstruktion von sportlichem Ruhm und medialen Stars durch photographische Bilder, in: Marschik, Matthias/Spitaler, Georg (Hg.): Helden und Idole. Sportstars in Österreich, 84–88, Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Schwind, Karl Heinz (1989): Schlagzeilen, Höhepunkte, Premieren, in: Stecewicz, Ludwig (Hg.): Das rotweißrote Sportlexikon (Loseblatt-Ausg.), Wien: Archiv-Verlag.

Kurt Wachter

Images und mediale Diskurse über afrikanischen Fußball: Paternalismus, Rassismus und neoliberale Bewunderung

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/187>

Abstract

Die Wahrnehmung des afrikanischen Fußballs und seiner Spieler war und ist sowohl in den Stadien wie in den medialen Darstellungen von rassistischen Images aus der Zeit des Kolonialismus geprägt. Der speziell in Europa konstatierbare Aufstieg des afrikanischen Fußballs im Zuge der Ökonomisierung und Globalisierung des Spiels brachte zwar neue Superstars hervor, alte Stereotype leben aber vor Ort wie im medialen Diskurs in transformierter Weise fort.

In the stadia as well as in media accounts, the perception of African football and its players was and still is informed by racist images stemming from colonial times. The rise of African football – especially conspicuous in Europe – In the course of the commercialisation and globalisation of the game produced new superstars, but nevertheless old stereotypes linger on in transformed forms, on the spot as well as in the media discourse.

1. Einleitung: „Rebranding“ Afrikas durch die WM 2010 in Südafrika

Mit der Austragung des traditionsreichen Afrika-Cups wollte Angola, erstmals Gastgeber dieses Großereignisses, der Welt zeigen, dass es in dem ehemaligen Bürgerkriegsland nach oben geht. Die 27. Ausgabe des *Coupe d'Afriques des Nations* (CAN) war als lokale Ouvertüre zur ersten Fußball-Weltmeisterschaft auf afrikanischem Boden gedacht, in einem Jahr, in dem die mediale Aufmerksamkeit wie nie zuvor auf den Kontinent gerichtet war. Der mehrere Todesopfer fordernde Anschlag auf den Bus der togolesischen Nationalmannschaft zwei Tage vor dem Beginn des Afrika-Cups hat die Vorfreude auf das Jahr des afrikanischen Fußballs in Entsetzen, Unverständnis und Trauer verwandelt.

Die Organisatoren der WM in Südafrika sind angetreten, die erste afrikanische Fußball-WM-Endrunde zu einer gesamtkontinentalen Angelegenheit zu machen. Der offizielle WM-Slogan lautet: „Ke Nako. Celebrate Africa's Humanity“ („Es ist Zeit, Afrikas Menschlichkeit zu feiern!“), Südafrika 2010 will damit Afrika als Ursprung der Menschheit in Erinnerung rufen und den Beitrag des Kontinents zur menschlichen Zivilisation hervorheben, trotz der von Armut, Hunger und Krisen geprägten Realität in vielen afrikanischen Regionen.²³ Der frühere

²³ Anlässlich der WM in Südafrika wurde in Österreich die Initiative Ke Nako Afrika ins Leben gerufen. Die entwicklungspolitische NGO VIDC gemeinsam mit der Austrian Development Agency (ADA) und der Afrika-Vernetzungsplattform wollen mit Ke Nako (www.kenako.at) ein vielfältigeres und positiveres Image von Afrika in der Öffentlichkeit kommunizieren, ohne dabei die offensichtlichen

südafrikanische Präsident Thabo Mbeki formulierte diese Hoffnung auf ein „Rebranding“ Afrikas mit folgenden Worten:

„Wir wollen im Namen unseres Kontinents ein Event auf die Beine stellen, das vom Kap bis nach Kairo Wellen des Selbstvertrauens und Stolzes senden wird, ein Event, das soziale und ökonomische Möglichkeiten in ganz Afrika schaffen wird. Wir wollen dafür sorgen, dass eines Tages Historiker auf die Fußball-WM 2010 zurückblicken und dieses Ereignis als den Moment betrachten, in dem Afrika Jahrhunderte der Armut und des Konflikts überwand. Wir wollen zeigen, dass Afrikas Zeit gekommen ist.“²⁴

Nachdem die anfangs massiv geäußerten Sicherheitsbedenken gegenüber Südafrika fast verstummt waren, ist deren mediale Diskussion aufgrund der Ereignisse in Angola erneut reflexhaft aufgebrochen. Der mächtige FC Bayern Präsident Uli Hoeneß bezeichnete kurz nach dem Anschlag in Cabinda die Vergabe der WM nach Südafrika als „eine der größten Fehlentscheidungen“ der FIFA. „Ich fahre da nicht hin. Ich war nie ein großer Freund einer WM in Südafrika oder überhaupt auf dem afrikanischen Kontinent, solange Sicherheitsaspekte nicht zu 100 Prozent geklärt sind“, erklärte Hoeneß.²⁵ Das afro-kritische Statement avancierte zur internationalen Spitzenmeldung. Die südafrikanischen Organisatoren wehrten sich zu Recht gegen solche unzulässigen Generalisierungen. Der Chef des WM-Organisationskomitees Danny Jordaan kritisierte, dass im Vergleich zu Europa mit zweierlei Maß gemessen werde:

„Wenn es einen Krieg in Kosovo gibt und eine Weltmeisterschaft in Deutschland stattfindet, würde niemand infrage stellen, ob die WM in Deutschland stattfinden kann, weil alle wissen, dass der Krieg in Kosovo ist. Es dürfen keine unterschiedlichen Standards angewendet werden, wenn es um den afrikanischen Kontinent geht“ (BBC Sport 2010).

Die Entfernung zwischen Cabinda und dem nächstgelegenen WM-Austragungsort Polokwane beträgt 2800 km, das entspricht der Distanz Wien – Bagdad. Der Sprecher des WM-Organisationskomitees Rich Mkhondo legte den internationalen Journalisten Nachhilfestunden in Geografie nahe: Afrika wäre nicht ein Land, sondern ein Kontinent, bestehend aus 53 Ländern, die alle eine höchst unterschiedliche Geschichte und aktuelle politische Situation aufweisen. Tatsächlich wird in der europäischen medialen und öffentlichen Wahrnehmung hinsichtlich Afrika wenig differenziert. Vielfach mangelt es an grundlegendem Wissen über die Hintergründe historisch bedingter Konflikte, die in die Zeit des Kolonialismus zurückreichen. Die Hoffnung jedenfalls, die WM könnte als weltweit größter Medienevent eine neue, von Vorurteilen und Stereotypen befreite Wahrnehmung des afrikanischen Kontinents herbeiführen, ist nachhaltig getrübt: Weiterhin dominieren altbekannte Schlagzeilen über Chaos, Gewalt und Barbarei die Medienberichte in Europa (vgl. Jansen 2010). Der ehemalige Teamkapitän von Ghana, Anthony Baffoe, kritisierte die jüngste mediale Debatte im Vorfeld der WM in Südafrika:

„Für mich ist Rassismus auch das Vorurteil, immer noch nicht an Afrika glauben zu können. Und irgendwie denkt man immer noch, dass wir primitiv sind“ (Baffoe zit. n. März 2010).

Miseren zu verschweigen.

24 Tabo Mbeki im November 2007 bei der Präsentation des offiziellen WM-Slogans Ke Nako in Durban.

25 Uli Hoeneß machte die Aussage am Rande der Verleihung des Goldenen Ehrenrings der Stadt München am 25. Januar 2010. Online unter: <http://www.welt.de/sport/fussball/article5997806/WM-in-Suedafrika-ist-fuer-Uli-Hoeness-ein-Fehler.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Solche Stereotype und rassistischen Images, die zum größten Teil noch in der Ära des Kolonialismus entstanden, manifestieren sich nicht nur in der medialen Berichterstattung im Hinblick auf die erste WM-Endrunde in Afrika, sondern auch in der Rezeption der Entwicklung des Fußballs in Afrika, der Performance von afrikanischen Teams und der Repräsentation afrikanischer Spieler in den Medien oder auch in der Werbung. Im Folgenden soll daher versucht werden, die sich wandelnden Zuschreibungen und Diskurse über afrikanischen Fußball genauer darzustellen und zu analysieren.

2. Rassenkonstruktionen und alte Stereotype

„The African game has been nurtured on a diet of flair, elaboration and flamboyance of individuals, whose skills infect spectators in the stands. Goals are created more by brain than bawl.“ (Graphic Sports 03.03.1992: 6)

Mit diesen positiven Attributen charakterisierte der ghanaische Sportjournalist Ebo Quansah die „typische“ afrikanische Spielweise. Den impliziten Gegenpol zum intellektuell-elaborierten afrikanischen Stil bildet – aus afrikanischer Perspektive gesehen – die auf Robustheit, Körperlichkeit und Brachialität fußende Spielanlage der Europäer. Eine Dichotomie, die in den Anfängen der europäischen Expansion nach Afrika von den Europäern genau umgekehrt konstruiert wurde.

In den seit Mitte des 18. Jahrhunderts entwickelten Kategorisierungen von „Rassen“ nimmt der Begriff des „Negers“ – als Antipode zum kultivierten „Weißen“ – eine zentrale Stellung ein und verdrängte ein weit positiver gezeichnetes Bild des „Mohren“. Die Vorstellung von „edlen Wilden“ wich zunehmend dem Bild von unzivilisierten Primitiven. Die Konstruktion von „Rassen“ während der Aufklärung war aber auch alles andere als geschlechtsneutral, sondern implizierte und erzeugte spezifische Vorstellungen von Männlichkeit. Den Europäern diene speziell der männliche afrikanische Körper als Projektionsfläche zur Beschreibung angeblicher rassistischer Unterschiede. Orientiert am Bild des auf dem Feld arbeitenden männlichen Sklaven, wurden Afrikanern einerseits Athletik und körperliche Stärke zugeschrieben, andererseits Faulheit und Dummheit konstatiert. So charakterisierte auch Immanuel Kant den Afrikaner als intellektuell und charakterlich unterlegen, aber als physisch durchaus potent. Der „Neger“, so der Philosoph, sei einerseits „stark, fleischig, gelenk“, andererseits aber „faul, weichlich und tändelnd“. Die „Race der Weißen“ wäre aufgrund des temperierten Klimas am vollkommensten gereift. Wie noch viele nach ihm fand Kant 1802 anerkennende Worte für die läuferischen Fähigkeiten der Afrikaner:

„Die Mohren und andere Völker zwischen den Wendekreisen können gemeinlich erstauend laufen. Sie sowohl, als andere Wilde, haben auch mehr Stärke, als andere civilisierte Völker.“ (Kant/Henscheid 1995: 15)

Dennoch bemerkte Kant, dass „Neger“ dem Untergang geweiht wären, denn sie „können sich nicht selbst regieren. Dienen also nur zu Sklaven“ (Kant zit. n. Hund 1999: 134). Die ökonomische und gesellschaftliche Kategorie der Sklavenhaltung wurde hier in eine quasi genetische Kategorie verwandelt. Auch der sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts als „wissenschaftlich“ begreifende Rassismus verortete die Afrikaner in einer vorgestellten Hierarchie der Rassen als weit unten, nahe dem tierischen Ursprung stehend. Die Animalisierung und Reduktion des Afrikaners auf seine Körperlichkeit erhielt somit einen naturwissenschaftlichen Anstrich.

Ende des 19. Jahrhunderts, in der Zeit der kolonialen Okkupation weiter Teile Afrikas und dem damit einhergehenden Export moderner Sportarten – vor allem durch die englischen Ko-

lonialisten –, verfestigte sich der Mythos, wonach Afrikaner durchaus sportlich leistungsfähig, aber zu unbeständig wären. Zudem wiesen sie angeblich kein taktisches Verständnis bei Team-sportarten auf. Mit dem daraus entstandenen Stereotyp, dass „Schwarze“ keine guten Verteidiger oder Torhüter und generell verletzungsanfälliger als „Weiße“ sind, haben afrikanische Fußballer in Europa bis heute zu kämpfen. Ohne eine ungebrochene Linearität behaupten zu wollen, ist der populäre mediale Diskurs über Körperlichkeit und mentale Disposition von schwarzen Fußballern doch nach wie vor reich an kruden „rassischen“ Stereotypen, die zugleich vergeschlechtlicht sind. Als Illustration dafür mag eine Aussage von Ron Noades, dem früheren Eigentümer des Londoner Klubs *Crystal Palace*, dienen:

„The problem with black players is they’ve great pace, great athletes, love to play with the ball in front of them ... when it’s behind them it’s chaos. I don’t think too many of them can read the game. When you are getting into midwinter you need a few of the hard white men to carry the athletic players through.“ (Zit. n. Back/Crabbe/Solomos 2001: 175)

Die physisch und spielerisch – vorgeblich „von Natur aus“ – begnadeten, aber ohne Stehvermögen ausgestatteten schwarzen Fußballer benötigten die Führung durch die „Weißen“, entweder in der Rolle von „hard white men“ auf dem Platz oder in Person des europäischen Trainers, ohne dessen taktische Voraussicht Schwarze nicht erfolgreich sein könnten. Die Vorstellung, wonach schwarze Spieler einen „natürlichen“ physiologischen Vorteil besäßen, teilt offensichtlich auch der derzeitige ÖFB-Teamchef Dietmar Constantini. Bei einer öffentlichen Diskussion sprach er über seine Assistenztrainerzeit beim saudiarabischen Klub *Al-Ittihad* Ende der 1980er-Jahre und strapazierte dabei das altbekannte Stereotyp: Er habe zunehmend nur mehr schwarze Spieler eingesetzt, weil die schlicht und einfach die besseren und körperlich stärkeren Fußballer wären.²⁶

Das essentialistische Stereotyp, wonach der Schwarze mehr Körper als Geist ist – und daher auch von Natur aus mehr mit sich in Einklang wäre – findet sich nicht nur als Zuschreibung von außen, sondern gehört auch zum Repertoire der Selbststilisierung hypermaskulin codierter schwarzer Sportstars (Walter 2001). Die Versportlichung schwarzer Identität belebt zum Beispiel in den USA durchaus Formen der alten rassistischen Arbeitsteilung zwischen den denkenden Weißen und körperlich arbeitenden Afroamerikanern (Hoberman 1997). Der Film „White man can’t jump“ (1992) mit Wesley Snipes in der Hauptrolle spielt mit der Thematik einer solchen Selbststilisierung schwarzer Basketball-Spieler.

3. Die Anfänge des afrikanischen Fußballs: Vom „Othello“ zu den „laufenden Gazellen“

Koloniale Ursprünge des Fußballs in Südafrika

Die Ausbreitung des Fußballs in Afrika ist eine direkte Folge der imperialen Okkupation und der Teilung des Kontinents durch die Europäer, die auf der Berliner Afrika-Konferenz von 1884/85 formalisiert wurde. Die Pioniere der kulturellen Diffusion waren zunächst Soldaten, Matrosen oder britische Siedler im südlichen Afrika. Bereits 1866, also nur drei, Jahre nachdem die englische *Football Association* gegründet worden war, fand in der Provinz Natal in Südafrika

²⁶ Dietmar Constantini im Rahmen der Diskussionsveranstaltung „Fans vom anderen Ufer“ am 23.05.2006 im Wiener Rathaus

das erste historisch dokumentierte Fußballspiel in Afrika statt. Um 1900 wurde Fußball von weißen Einwanderern aus der Arbeiterklasse, Indern und zunehmend auch von Schwarzen gespielt. Buren und wohlhabende Südafrikaner britischer Herkunft beschränkten sich aber vor allem auf Rugby. So spielten weiße Männer auch Fußball, aber im Unterschied zu Rugby und Cricket entwickelten sich nie eine elitäre weiße Anhängerschaft und ein damit einhergehendes Prestige. Auch nach Abschaffung der Apartheid hat sich an dieser Disposition faktisch nichts verändert (Nauright 1997).

Das erste Fußballteam, das den Kontinent 1899 Richtung Europa verließ, trug den Namen „Kaffirs“ und bestand ausschließlich aus schwarzen Spielern aus dem heutigen Lesotho (Vasili 1998: 139f.). Organisiert von der weiß-dominierten *Oranje Free State Football Association* (OFS-FA) spielten die „Kaffiren“ im Rahmen einer ausgedehnten Tournee gegen die besten englischen und schottischen Teams jener Zeit. Die lokalen englischen Zeitungen kommentierten die 36 Spiele, von denen die Afrikaner kein einziges gewannen, sehr ambivalent. Einerseits wurden die Spieler als exotische Kuriosität gesehen – so wurde auf die „remarkable staying powers“ der Mannschaft (eine Anspielung auf die scheinbar ungezügelte Sexualität der Afrikaner) hingewiesen –, andererseits wurde durchwegs deren gentlemenhafte Spielweise gelobt (Vasili 1998: 140). Nach der 2 : 7 Niederlage gegen *Sunderland* schrieb der *Sporting Man* in Newcastle: „The darkeys played a very gentlemanly game, and it says much for their good temper – which must have been sorely tried – that they did not utilise their obvious strength of body and cranium.“ (*Sporting Man* 08.09.1899 zit. n. Vasili 1998: 140)

Frühe Fußballmigration: Arthur Wharton

Nicht nur die Anfänge des Spiels in Afrika gehen bis ins vorletzte Jahrhundert zurück, auch die Migration fußballerischer Arbeitskraft nach Europa hatte Vorläufer schon vor 1900. Ziemlich genau 100 Jahre bevor afrikanische Spieler verstärkt in den wichtigsten europäischen Ligen Präsenz zeigen machte ein Ghanaer den Anfang: Arthur Wharton begann 1886 als Torwart beim nordwestenglischen Fußballklub *Preston North End*, für viele damals das beste Team auf der Insel. 1889 erhielt Wharton einen Profivertrag beim Club *Rotherham*, bevor er später zu *Sheffield United* wechselte. Wharton war damit der erste afrikanische Profifußballer überhaupt (Vasili 1998). Arthur Wharton entstammte einer einflussreichen afro-karibischen Methodistenfamilie aus Cape Coast, sein Großvater war Schotte. Wharton sollte sich in London eigentlich zum Missionar ausbilden lassen, doch er entschied sich für eine proletarische Sportkarriere im industrialisierten Norden. „Othello“, wie er von der lokalen Presse genannt wurde, sorgte nicht nur auf dem Fußballfeld für Furore, sondern spielte auch professionelles Cricket und gewann den nationalen Sprinttitel über die 100 Yards in der Zeit von 10 Sekunden, ein Rekord, der in den folgenden 37 Jahren nicht übertroffen wurde.

Wharton war der schwarze Sportstar des späten viktorianischen England. Trotzdem starb er als verarmter Kohlearbeiter und wurde ungeachtet seiner Erfolge in der britischen Sporthistorie vollkommen vergessen. Phil Vasili versucht in „The First Black Footballer. Arthur Wharton 1865–1930“ die Ursachen für diese Geschichtsamnesie herauszufinden. Er zeigt, dass einerseits der superiore Rassismus zur Hochblüte des Britischen Empire unvereinbar war mit der Anerkennung und Memorierung der Erfolge eines farbigen „colonials“, und andererseits, wie das Beispiel des aus Indien stammenden Cricket-Stars Ranjitsinhji belegt, war die soziale Klasse ein ebenso gewichtiger Grund. „Ranji“, ein Zeitgenosse von Wharton, wurde damals ebenfalls als „coloured“ kategorisiert, aber aufgrund seines Upper Class-Umfelds in den Pantheon des Cri-

cket-Sports aufgenommen. Zudem wurde Ranjitsinhji gemäß den damaligen rassistischen Kategorisierungen als weniger barbarisch und kulturell höher stehend als der Afrikaner Wharton eingestuft (Vasili 1998).

Fußball als urbane Arena antikolonialer Dissidenz

In der Zwischenkriegszeit begannen Afrikaner die Kontrolle der Europäer in der Organisation des einheimischen Fußballs zu brechen. In Nigeria war die Situation von der Auseinandersetzung zwischen den europäischen Kolonialisten und den Akteuren der aufkommenden Dekolonisierungsbewegung geprägt. In Lagos befand sich der organisierte Fußball fest in der Hand der Briten. 1938 wurde das erste „interkoloniale“ Match gegen die Goldküste ausgetragen. Die Auswahl der Spieler erfolgte nicht ausschließlich auf der Basis des fußballerischen Könnens, sondern die Akteure auf dem Feld sollten auch zivilisatorische Botschafter des kolonialen Nigeria sein.

Widerspruch gegen die Verbandspolitik kam von den afrikanischen Teams in Lagos. Besonders artikuliert trat der ethnisch gemischte *Zik's Athletic Club* (ZAC) auf, der Verein des späteren ersten Präsidenten des unabhängigen Nigeria, Nnamdi Azikiwe (Zik). Azikiwe – der maßgeblich das panafrikanische Denken von Kwame Nkrumah inspirierte – gehörte zur ersten Generation von Fußball spielenden Nigerianern. Er kritisierte bei den Rahmenveranstaltungen zu den Spielen offen die Kolonialpolitik der Briten. Seine einflussreiche Zeitung *West African Pilot* geißelte erbittert die Praxis der Fußballadministration, welche die afrikanischen Vereine benachteiligte. So wurden die Zuwendungen von staatlichen Einrichtungen wie der Eisenbahn, Marine oder Post an den Fußball als Verschwendung öffentlichen Eigentums gebrandmarkt. Die besten Spieler würden mit lukrativen Jobangeboten von staatsnahen Klubs wie dem *Railway FC* verpflichtet. Auch Missionsschulen als lohnendes Reservoir für talentierte Nachwuchsspieler blieben Vereinen, die von Nigerianern gemanagt wurden, verwehrt: Der Verband verbot kurzerhand den Schülern, Klubfußball zu spielen. Solche Verstöße gegen das Gleichheitsprinzip durch die britische Fußballverwaltung verurteilte der *West African Pilot* vehement: „Take heed and get out of the tentacles of these despoilers of the character of the youth of Africa. Oh, football, what despicable crimes are committed in thy name, in Lagos, even by those who claim to be paragons of perfection and repository of all knowledge [...] what they call ›civilisation‹ and which I call barbarism!“ (08.02.1945 zit. n. Vasili 2000: 77)

Der anfänglich von den europäischen Kolonialisten als Symbol ihrer zivilisatorischen Überlegenheit propagierte Sportethos wurde nun von Befreiungsnationalisten wie Nnamdi Azikiwe verwendet, um die Dekadenz der Briten und deren Unfähigkeit zur Herrschaft offenzulegen. Der Kampf um die Aneignung des Fußballs war damit durchaus vergleichbar mit dem antikolonialen Kampf auf den Straßen und in der Arbeitswelt (Vasili 2000: 72–86).

Postkoloniale Aneignung: Der Fußball wird afrikanisch

Auch wenn Fußball in Afrika ein direktes Erbe des Kolonialismus und einen klaren Ausdruck des europäischen Kulturimperialismus darstellt, wurde das Spiel von lokalen Akteuren zunehmend umgedeutet und „afrikanisiert“. Die Geschichte des afrikanischen Fußballs ist daher auch eine Geschichte des Kampfes der Afrikaner um die Aneignung des Spiels. Mittels des Fußballs wurden durchaus auch politische Emanzipation, Befreiung und Dissidenz befördert. Im Zuge der Herausbildung postkolonialer Nationalstaaten entwickelte sich der Fußball auf dem afrikanischen Kontinent – ähnlich wie in den ehemaligen „Mutterländern“ – zu einem

bedeutenden kulturellen, sozialen und politischen Ereignis. Wie kein anderer Aspekt der kolonialen Kultur hat der Fußball Aufnahme in die Herzen afrikanischer Männer gefunden und sich in einigen Ländern zu einer (maskulin-)säkularen Religion entwickelt. Noch in den 1950er-Jahren war es unvorhersehbar, dass diese anfänglich so fremde kulturelle Praktik sich zu einem zentralen Element der nationalen Identität aller 53 afrikanischen Nationalstaaten entwickeln würde (Boer 2004: 75).

Das erste afrikanische Team bei einer Weltmeisterschaft war Marokko im Jahr 1970 – sieht man von der Teilnahme des britisch dominierten Ägypten im Jahr 1934 ab. Die FIFA brauchte 40 Jahre, um dem Kontinent einen eigenen Startplatz zu gewähren und damit anzuerkennen, dass auf dem Kontinent guter Fußball gespielt wird. Dabei waren im Jahr 1970 bereits 36 nationale Verbände aus Afrika Mitglied der FIFA. Der 1957 ins Leben gerufene Kontinentalverband *Confédération Africaine de Football* (CAF) musste sich vor 1970 mit der *Asiatischen Föderation* (AFC) einen einzigen Startplatz teilen.

Beim sportlich desaströsen Gastspiel von Zaire 1974 musste sich (mit Ausnahme von Togo bei der WM 2006) das einzige Mal ein afrikanisches Team punktlos von einer WM verabschieden. Der sportliche Kurzauftritt der Zairer 1974 in Deutschland amüsierte damals die Journalisten. In der deutschen Presse sah man krude Rassentheorien bestätigt: Afrikaner wären zwar fähig, lange Distanzen zu laufen, nur hätten sie nicht die leiseste Ahnung von Teamsport und ihr Verständnis für Taktik und Disziplin würde jenem von Wilden gleichen (vgl. Kuper 1996: 100–111). Der deutsche Sportreporter Ernst Huberty sah die Afrikaner „wie Katzen springen“ und „wie Gazellen laufen“ (Thilke 2010). Beim Auftaktspiel gegen Schottland überraschten die Zairer in den ersten 30 Minuten mit ihrem schnellen Passspiel, schließlich verlor man aber mit 0 : 2. Eine belgische Zeitung schrieb anerkennend, dass die Mobutu-Auswahl „frischen Wind“ ins Turnier gebracht hätte. Der Spieler Illunga Mwetu berichtete später von rassistischen Beschimpfungen. Ein schottischer Spieler hätte zu ihm „Hey, Nigger“ und „Geh zurück nach Afrika, Bimbo“ gesagt (Spurling 2008). Nachdem eine versprochene Prämie nicht ausbezahlt worden war, drohten die „Leoparden“ mit einem Boykott. Aus Angst vor Repressalien seitens des Diktators Mobutu traten sie gegen Jugoslawien an, verloren aber 0 : 9. Auch das letzte Gruppenspiel gegen Brasilien ging mit 0 : 3 verloren.

4. Modernisierte Diskurse: Von „Rohdiamanten“ zu globalen Superstars

Nach der Dekolonisierung bewirkte die direkte Förderung des Fußballs durch die Präsidenten oder über regierungsnahe Institutionen wie Armee, Polizei bzw. verstaatlichte Betriebe in weiten Teilen des Kontinents einerseits die Anhebung des spielerischen Niveaus, andererseits eine stilistische Diversifikation des Spiels, das sich von den kolonialen Vorbildern emanzipiert hatte. Damit entstand gegen die Zuschreibung als robuste, virile und kräftige, aber letztlich undistinguierbare Läufer-Naturen ab den 1970er-Jahren ein Ideal des afrikanischen Fußballs, das Spielintelligenz, technische Finessen und spielerisches Flair betonte.

Der WM-Titel Brasiliens 1970 – die erste WM-Endrunde, von der alle Spiele im TV live und in Farbe übertragen wurden – übte einen entscheidenden Einfluss auf afrikanische Spielsysteme aus. In vielen Ländern folgte man bis dahin noch einem konservativen, physisch geprägten Stil, der das britische System kopierte. Die Brasilianer zeigten aber, wie man mit einer flexiblen Spielanlage, die keine starren Positionen mehr vorsah und Wert auf individuelles

Können und ein technisch versiertes Mittelfeld legte, Erfolg haben konnte. Bekannte Spieler wie Theophile Abega aus Kamerun, Tedji Bensaoula und Rabah Madjer aus Algerien oder Abedi Pele aus Ghana verkörperten nun primär Kreativität und technische Finesse. Was Kant bei den Afrikanern noch als „tändelnd“ und die Kolonialverwalter als das kindliche afrikanische Wesen diffamierten, erschien nun positiv gewendet als „Stil“ und Unterhaltung.

Die erste Generation afrikanischer Fußballstars, die durch ihr Engagement bei europäischen Großklubs ab Mitte der 1980er-Jahre zu Geld und Ruhm kam, wurde in ihren jeweiligen Ländern zu nationalen Heroen stilisiert. Der prominenteste Spieler in Ghana war zu jener Zeit der dreifache afrikanische Fußballer des Jahres Abedi Pele. Als 17-Jähriger sorgte er beim Sieg im Finale des Afrika-Cups in Libyen für Furore und erreichte mit *Olympique Marseille* 1992 die *UEFA Champions League*. Der körperlich klein gewachsene, aber technisch exzellente Abedi Ayew nannte sich nach seinem großen Vorbild „Pele“. Aus dem sozial benachteiligten „small boy“, dessen Familie aus dem unterentwickelten Norden Ghanas stammte, machte der globalisierte Fußball einen „big man“ mit Ansehen und Einfluss. In der Analyse des Scheiterns im Finale des Afrika-Cup 1992 gegen Côte d'Ivoire stilisierten die Sportjournalisten Abedi Pele zum einzigen und echten Mann unter den „boys“ (Mitspielern), der die ganze Last der Nation zu tragen hatte und von den Verbandsoffiziellen im Stich gelassen wurde. Roger Milla, ein anderer Star des afrikanischen Fußballs, der durch den Viertelfinaleinzug Kameruns bei der WM 1990 zu einem gesamtafrikanischen Heroen wurde, fühlte sich trotz seines fünfjährigen Engagements in der französischen Liga ausgebeutet und von den Europäern wie ein Sklave behandelt. In einem Interview mit einer Wochenzeitschrift aus Ghana sagte er:

„The French are a bunch of slave drivers with no respect for human dignity. [...] I even had to negotiate my own contracts. There was no agent or advisor to help me, which I feel was very unfortunate. It's no use a player negotiating his own contract with the club president, especially when he is new in the country.“ (The Ghanaian Chronicle 20.1.1992: 12)

Afrikanischer Fußballboom und postkoloniale Kontinuitäten

Noch bei der WM 1990 durfte der deutsche Fernsehreporter Marcel Reif dem von Roger Milla angeführten Team Kameruns ungeniert zurufen: „Nur Mut, ihr schwarzen Freunde.“. Ein solcher paternalistischer Exotismus, basierend auf einer Sympathie für den vermeintlich Schwächeren, war jedoch zu dieser Zeit aufgrund der starken internationalen Performance des afrikanischen Fußballs bereits im Abflauen begriffen. Mit den regelmäßigen Titelgewinnen von Nigeria und Ghana bei den seit 1985 stattfindenden FIFA U-17 Weltmeisterschaften und der Liberalisierung des europäischen Spielermarktes („Bosman-Urteil“) nahm die Zahl afrikanischer Spieler in den europäischen Ligen stark zu. Waren es Mitte der 1980er-Jahre lediglich einige Dutzend afrikanische Profis, die bei Erstligavereinen unter Vertrag standen (Versi 1986: 14), stieg die Zahl der Fußballmigranten aus Afrika zur Jahrtausendwende rapide an.

Für das Jahr 2003 hat das *Professional Football Players Observatory* folgende Zahlen ermittelt: In den jeweils obersten Ligen aller europäischen Länder waren 1152 Afrikaner unter Vertrag, und zwar in 48 von 50 UEFA-Mitgliedsländern. In Belgien stellten sie 43 %, in der Schweiz 33,7 % aller ausländischen Spieler, in den osteuropäischen Ländern Rumänien und Polen sogar 53,3 bzw. 30,2 %. Diese Zahlen zeigen, dass die Präsenz afrikanischer Spieler längst nicht mehr auf ehemalige Kolonialmächte – allen voran Frankreich, Portugal, Belgien und Großbritannien – beschränkt ist. Insgesamt machen Afrikaner im Durchschnitt 19,6 % aller „Legionäre“ in Europa aus. Die Spieler kommen aus insgesamt 43 Herkunftsländern, die zahlenmäßig größten

sind Nigeria (214), Kamerun (145), Ghana (106), Senegal (92) und Côte d'Ivoire (71). Eine Erhebung zur *Champions League Saison 2007/08* (Pessina/Poli/Ravenel 2008) zeigt die enorme Relevanz afrikanischer Arbeitskräfte für den global lukrativsten Klubwettbewerb: Die Länder Côte d'Ivoire (13), Nigeria (8), Ghana (5) und Kamerun (5) stellten zusammen mehr Spieler als England (30), das mit vier Vereinen im Bewerb vertreten war.

Der ab Mitte der 1990er-Jahre einsetzende Rush der europäischen Klubs und Spieleragenten auf zumeist junges Spielermaterial aus Afrika („body trading“) ist unterlegt mit altbekannten Stereotypen: Die adoleszenten „schwarzen Rohdiamanten“ besäßen ein Übermaß an Talent, das nicht sozio-kulturellen Faktoren, sondern letztlich den Genen geschuldet sei. „Es ist wie beim Tanzen“, meinte etwa der deutsche Erfolgstrainer Erich Ribbeck, „ein Farbiger hat einfach ganz andere Bewegungen drauf, das ist nicht nur eine Frage des Trainings. Man muss schon farbenblind sein, um die Realität nicht zu sehen“ (Die Zeit 24/2000).

Der Aufstieg von afrikanischen Spielern wie Didier Drogba oder Samuel Eto'o zu globalen Superstars des Fußballs fällt nicht zufällig in eine Phase des Wandels im post-industriellen Arbeitsleben und im Freizeitbereich, in dem Sport zunehmend an gesellschaftlicher Bedeutung gewinnt. Der Kulturkritiker Martin Jacques beschreibt die Ära ab etwa 1990 als „Zeitalter des Sports“. So wie sich Rockmusik in den 1960er- und 1970er-Jahren zur dominanten kulturellen Form entwickelte, ist es heute der Sport, der Werte, Normen und Einstellungen prägt (Williams 1999: 46). Gerade der Fußball verwandelte sich dank eines enormen ökonomischen Potenzials in eine boomende, globalisierte Entertainmentindustrie, die ihre Arbeitskräfte aus allen Teilen der Welt rekrutiert. Fußballstars wurden zu kulturellen Ikonen und weltweit funktionierenden Rollenmodellen, die von Sponsoren und der Werbewirtschaft begehrt werden. Sie verkörpern wie kaum eine andere Berufsgruppe eine neoliberale Ideologie des Erfolgs und der Leistung.

Dabei zeigt sich, wie meist in populärkulturellen Phänomenen, eine tiefe Ambivalenz, wenn afrikanische Spieler zu Idolen aufsteigen, gleichzeitig aber diskriminiert werden und alte Stereotype wieder aufleben. So lässt der Sportartikelhersteller Puma in seiner Werbelinie den kamerunischen Stürmer Samuel Eto'o auftreten, wobei ganz unzweideutig koloniale Bilder von „Wildheit“ und emotionaler Animalität von Afrikanern medial reproduziert werden. Der Spot „My Pumas“ aus dem Jahr 2003 zeigt Eto'o nach einem Training unter der Dusche. Während er duscht, entwendet ein Jugendlicher seine Puma-Sneakers aus der Umkleidekabine. Eto'o bemerkt den Diebstahl und stürzt sofort nackt aufs Spielfeld. Er stößt einen lauten, wutentbrannten Schrei aus, als er den Dieb in einer Gruppe Jugendlicher erblickt, die – unter Zurücklassung der Schuhe – flüchten. Eto'o zieht sich „seine Pumas“ an und geht – immer noch nackt – zurück in die Kabine. Selbstredend werden in anderen Puma-Spots die nicht-afrikanischen Fußballstars weder nackt und muskelbepackt noch animalisch brüllend gezeigt. Der Spot mit dem Franzosen Robert Pirès spielt in einem trendigen Londoner Friseurladen, Gianluigi Buffon flirtet im Cabriolet mit italienischen Schönheiten.²⁷

Noch explizitere Parallelisierungen zwischen Eto'o als afrikanischem Superstar und einer tierischen Kampfmaschine voll wilder Ungezügtheit und (sexueller) Potenz finden sich im Puma Spot „Les Lions Indomittables“: Im Anime-Style gehalten, kämpft Eto'o in einem Stadion allein gegen eine übermächtige Gruppe dunkler, muskelbepackter tierähnlicher Gestalten.

²⁷ Vgl. „My Pumas“ Werbespot (2003) mit Samuel Eto'o unter <http://www.youtube.com/watch?v=snH6j3LXyT8> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Eto'o wird dabei mit Raubtierkrallen dargestellt, wobei sich sein Gesicht in das Antlitz eines brüllenden Löwen in den nationalen Farben Kameruns verwandelt. Schließlich gewinnt er das Spiel und triumphiert mit dem Gebrüll eines Löwen oder Pumas. Der Spot ist mit harter Musik unterlegt, in der afrikanische Trommeln nicht fehlen dürfen.²⁸

Diese Werbesujets finden durchaus realen Widerhall, wenn Eto'o während seines Engagements in Spanien wiederholt zum „wilden Tier“ degradiert worden war. Als Reaktion auf rassistische Affenlaute aus dem Zuschauerraum bei einem Auswärtsspiel in Saragossa im Februar 2005 feierte er seinen Torerfolg demonstrativ mit affenähnlichen Gesten. Eto'o sagte nach dem Spiel, er hätte wie ein Affe getanzt, weil sie ihn wie einen Affen behandelten (FARE 2005: 2). Auch im Januar 2006 wurde Eto'o nach einer Unsportlichkeit gegen einen Spieler von *Athletic Bilbao* im Reich der Affen verortet. Bilbaos Trainer Javier Clemente meinte, das Verhalten von Eto'o wäre typisch für „Menschen, die gerade von den Bäumen gestiegen wären“. Später behauptete er, mit dieser Bemerkung nicht Eto'o gemeint zu haben.

Die Animalisierung und Reduktion des afrikanischen Mannes auf seine Körperlichkeit lebt also in transformierter Weise im postkolonialen Zeitalter fort, doch findet sie ihren Widerpart weiterhin in einer Idealisierung, wenn ein natürlich und intuitiv gespielter afrikanischer Fußball zum Gegenmodell eines domestizierten, rationalen Fußballs europäischer Prägung stilisiert wird. In einem Anflug von romantischer Nostalgie erhofft man sich vom afrikanischen (Straßen-)Fußball eine „Reinigung“ des von Taktik und Disziplin geprägten modernen Spiels (Bale 2004: 244), dem ja gerade die Qualität des Gassen- und Käfigspiels abhandengekommen ist. Zugleich wird regelmäßig eine „Europäisierung“ der afrikanischen Fußballprofis beklagt. Der „rationale“ europäische Ligafußball würde die „Natürlichkeit“ der afrikanischen „Legionäre“ kontaminieren. So resümierte die Zeitschrift *kicker* über den abgelaufenen Afrika-Cup 2010 in Angola: „Afrikas Fußball ging bei diesem Turnier auch die spielerische Leichtigkeit, die unbeschwerte Spielfreude, die Intuition und Improvisation ab“ (Hasselbruch 2010). Der Reporter mutmaßt immerhin, dass die fehlende Freude mit dem Anschlag auf das togolesische Team in Zusammenhang stehen könnte.

So fällt das Resümee über die Wahrnehmung des afrikanischen Fußballs in Europa nicht gerade positiv aus. Doch die erste WM-Endrunde in Afrika in der hundertjährigen Geschichte der FIFA und die damit verbundene globale mediale Aufmerksamkeit für den afrikanischen Fußball ist eine historische Chance, überkommene (post-)koloniale Sichtweisen zu hinterfragen und neue Diskurse abseits von Paternalismus und Rassismus zu ermöglichen. Es bleibt offen, ob diese Chance auch genutzt wird.

Literatur

- Back, Les/Crabbe, Tim/Solomos, John (2001): *The changing face of football. Racism, Identity and Multiculture in the English game*, Oxford/New York: Berg.
- Bale, John (2004): *Three Geographies of African Footballer Migration: Patterns, Problems and Postcoloniality*, in: Armstrong, Gary/Giulianotti, Richard (Hg.): *Football in Africa: Conflict, Conciliation and Community*, 229–246, Houndmills: Palgrave Macmillan.
- BBC Sport (2010): *Hull boss Phil Brown criticised for World Cup comments*, unter: <http://news.bbc.co.uk/sport2/hi/football/africa/8450088.stm> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

²⁸ Vgl. den Puma-Werbespot „Les Lions Indomitable“ unter: <http://www.youtube.com/watch?v=6DibASNj7-g> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

- Boer, Wiebe (2004): A Story of Heroes, of Epics: The Rise of Football in Nigeria, in: Armstrong, Gary/Giulianotti, Richard (Hg.): *Football in Africa: Conflict, Conciliation and Community*, 59–79, Houndmills: Palgrave Macmillan.
- FARE (2005): *Football Against Racism in Europe* (Broschüre), Wien.
- Hasselbruch, Hardy (2010): Afrikas Stars wie Eto'o und Drogba bleiben blass, in: *kicker* 1. Februar 2010, 46.
- Hoberman, John (1997): *Darwin's Athletes. How Sport has damaged Black America and preserved the Myth of Race*, Boston/New York: Houghton Mifflin.
- Hund, Wulf D. (1999): *Rassismus – Die soziale Konstruktion der Ungleichheit*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Jansen, Olaf, (2010): Das Chaos beim Afrika-Cup geht weiter. Eröffnungsspiel nach dem Anschlag. Beitrag in der Sportschau.
- Kant, Immanuel/Henscheid, Eckard (1995): *Der Neger (Negerl)*, Frankfurt/M.: Fischer.
- März, Moses (2010): Die Jungs glauben an sich. Anthony Baffoe im Interview, unter: http://www.11freunde.de/international/127398/die_jungs_glauben_an_sich (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Nauright, John (1997): *Sport, Cultures and Identities in South Africa*, London: Leicester University Press.
- Pessina, Andrea/Poli, Raffaele/Ravenel Loïc (2008): *The PFPO's „Champions League“ report 2007–2008*, Neuchâtel: PFPO.
- Spurling, Jon (2008): Mobutus Augen waren überall, in: *11 Freunde*, Nr. 85, September 2008, 83–86.
- Thilke, Thilo (2010): Wo man Spielern in den Hintern treten darf. Fußball in Afrika, in: *Spiegel online*, unter: <http://www.spiegel.de/sport/fussball/0,1518,668741,00.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Vasili, Phil (2000): *Colouring Over the White Line. The History of Black Footballers in Britain*, Edinburgh/London: Mainstream Publishing.
- Vasili, Phil (1998): *The First Black Footballer, Arthur Wharton 1865–1930: an Absence of Memory*, London: Frank Cass.
- Versi, Anver (1986): *Football in Africa*, London: Collins.
- Wachter, Kurt (2006): Fußball in Afrika: Kolonialismus, Nationsbildung und Männlichkeiten, in: Kreisky, Eva/Spitaler, Georg (Hg.): *Arena der Männlichkeit. Über das Verhältnis von Fußball und Geschlecht*, 277–295, Frankfurt/New York: Campus.
- Wachter, Kurt (2002): Fußball und (Post-)Kolonialismus in Afrika: Von der Disziplinierung zur Befreiung zur strukturellen Ungleichheit, in: Fanizadeh, Michael/Hödl, Gerald/Manzenreiter, Wolfram (Hg.): *Global Players, Kultur, Ökonomie und Politik des Fußballs*, 117–132, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Walter, Klaus (2001): Angst vorm schwarzen Weiberplaneten, in: *WochenZeitung*, 23. August 2001.
- Williams, John (1999): Identität und „Gemeinschaft“ im „neuen“ britischen Profifußball der neunziger Jahre; in: VIDC (1998) *Fußballkultur in Europa, Globalisierung und Rassismus*, 46–51, Wien: VIDC.

Otto Penz

Über die Konstruktion des Sports

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/179>

Abstract

Der Aufsatz beschäftigt sich mit der zunehmenden Ökonomisierung des Sports, die durch die massenmediale Berichterstattung vorangetrieben wird. Anhand von Fußballübertragungen wird veranschaulicht, wie der Sport und das Fernsehen wechselseitig voneinander profitieren. In diesem Zusammenhang wird insbesondere die Art der massenmedialen Aufbereitung des Sports für ein Millionenpublikum diskutiert, d. h. die Spektakularisierung von sportlichen Wettkämpfen mit medialen Mitteln, etwa durch eine patriotische Kommentierung und die Fokussierung auf Stars.

This article deals with the growing commercialisation of sports, which is driven by mass media coverage. Based on football broadcasts, we show how the sport and television profit from each other, especially discussing the manner of mass media production of the sport for an audience of millions, i.e. the spectacularisation of athletic competitions by the media, for instance through patriotic comments and a focus on stars.

1. Einleitung

Auf dem Gebiet der Massenkommunikation beschäftigen sich die Kulturwissenschaften seit geraumer Zeit eingehend mit der aktiven Rolle des Publikums bei der Konstitution von Sinn. Im Zentrum der Forschung steht die Frage, auf welche Weise LeserInnen bzw. ZuseherInnen mit massenmedialen Inhalten interagieren, wie also beispielsweise Fußballsendungen von unterschiedlichen Populationen wahrgenommen werden. Durch diese Forschungsperspektive hat sich das Hauptaugenmerk der medialen Wirkungsforschung insgesamt sehr stark auf den Rezeptionsprozess von Informationen verlagert, wodurch ein traditionsreicher Fragenkomplex eher in den Hintergrund gedrängt wurde – welche Rolle nämlich die Produzenten medialer Informationen in diesem Wirkungszusammenhang spielen. In den folgenden Ausführungen soll es genau um diesen Punkt der Medienforschung gehen: Welche Langzeiteffekte resultieren aus der medialen Produktion von Sport für ein möglichst breites Publikum? Und welcher Logik gehorcht dieser Produktionsprozess, in dem es für jedes einzelne Medium um Marktanteile und ökonomischen Profit geht?

Einleitend lässt sich anführen, dass die jeweilige nationale Bedeutung von Sportarten historisches Resultat der Medialisierung ist. Im Zusammenspiel von *Sport* und *Presse* (und in weiterer Folge *Radio-* und *Kinoberichterstattung*) bildeten sich seit dem 19. Jahrhundert nationale Sporträume aus, in denen einige wenige Disziplinen besondere Popularität und soziale Bedeutung erlangten. Während beispielsweise in den Vereinigten Staaten *Baseball*, *American Football*

und *Basketball* die hegemonialen Sportarten darstellen und in Kanada der Eishockeysport dominiert, gelten in Österreich der *alpine Schilauf* und der *Fußball* als Leitsportarten.

Auf globaler Ebene führte die Verbindung von Sport und Medien dazu, dass sich zwei Ereignisse als Hauptattraktionen des modernen Sportgeschehens etablierten: die Olympischen Spiele und die Fußballweltmeisterschaften. Während die Olympischen Spiele alle vier Jahre ein Kurzzeit-Ereignis darstellen und viele der dort praktizierten Sportarten zwischen den Spielen wenig Beachtung finden, avancierte der Fußball zu einer internationalen Attraktion in Permanenz. Anhand dieser Entwicklung lässt sich vor allem die ökonomische und symbolische Macht des Fernsehens gut darstellen.

2. Über den „Fernseh-Fußball-Komplex“

Gesamteuropäisch (aber auch in Lateinamerika) zählt die Fußballbegeisterung zu den großen gemeinsamen Interessen, wie sich an den vollen Stadien bei europäischen Bewerbungsspielen auf Vereins- und nationaler Ebene ablesen lässt, wobei die größte Fußballarena der Welt das *Fernsehen* darstellt. Fernsehen ist insgesamt bei Weitem die beliebteste Freizeitbeschäftigung westlicher Gesellschaften, an die keine sportliche Aktivität auch nur annähernd heranreicht. Allerdings steuern die Übertragungen professioneller Sportwettkämpfe, und da wiederum vor allem des Profifußballs, ganz erheblich zur Attraktivität des Fernsehens bei. Diese Verbindung von *Sport* und *Television* hat mittlerweile Tradition. Seit Anbeginn des Fernsehens, in Deutschland und Österreich seit Anfang bzw. Mitte der 1950er-Jahre, spielten Fußballsendungen eine wichtige Rolle bei der Verbreitung des Mediums, wie etwa die Berichte von der Fußballweltmeisterschaft in der Schweiz 1954 im deutschen Fernsehen oder die wöchentlichen Fußballaufzeichnungen im *Österreichischen Rundfunk* (ORF) seit 1956. Umgekehrt verhalf das Fernsehen dem Fußball zu überragender Popularität und schaffte damit die Voraussetzungen für eine neuartige Professionalisierung und umfängliche Kommerzialisierung des Sports.

Mit der Ausbreitung des Fernsehens bis hin zur Saturierung der Haushalte mit Empfangsgeräten – in Großbritannien bereits Mitte der 1960er-Jahre, in Österreich ein gutes Jahrzehnt später – wuchsen die Einnahmequellen des Fußballs, der sich in dieser Zeit zum fixen Bestandteil der öffentlich-rechtlichen Programme Europas entwickelte, exponentiell an: zum einen durch den Verkauf der Übertragungsrechte an die Fernsehanstalten, zum anderen durch die wachsende Publizität, die den Sport für Sponsoren und Werbung (etwa in Form der Bandenwerbung) besonders attraktiv werden ließ. erinnert sei etwa daran, dass der Klub *Austria Wien* schon Ende der Sechzigerjahre Trikotwerbung für eine Bierbrauerei machte. Im selben Zeitraum bildeten sich auch die modernen Techniken der Fußballübertragung aus, wie *action replay* (1966), *slow motion* (1967) oder die *mobile Kameraführung* (1970), ganz zu schweigen von der Einführung des Farbfernsehens Ende der 1960er-Jahre (Horne/Tomlinson/Whannel 2000: 162ff.).

Die entscheidende Zäsur in Richtung Durchkapitalisierung des Fußballs fand jedoch in den frühen 1980er-Jahren statt. Die Voraussetzung dafür wurde mit dem Aufbau eines *weltweiten Satellitensystems* in den Siebzigerjahren geschaffen. Auf der Basis dieser neuen Technik nahm eine ganze Reihe kommerzieller Fernsehstationen, Satelliten- und Kabel-TV-Anbieter, darunter auch reine Sportkanäle, ihren Sendebetrieb auf. Dies führte letztlich zu einer enormen Konkurrenz um populäre Programminhalte wie Spitzenfußball – und damit zur sprunghaften Verteuerung von Übertragungsrechten, die wiederum durch Fernsehwerbung finanziert sein wol-

len. So stärkte die Globalisierung und Deregulierung des Fernsehens in den 1980er-Jahren die Finanzkraft des Fußballs, aber auch dessen Abhängigkeit vom Medium Fernsehen. In den 1990er-Jahren begannen *Pay-TV-Kanäle* zu ernsthaften Mitbietern um Fußballübertragungsrechte zu werden und die Digitalisierung des Fernsehens gegen Ende des Jahrzehnts erhöhte die Konkurrenz um Fußballübertragungen und damit die Kosten der Übertragungsrechte nochmals beträchtlich. In etlichen europäischen Ligen, etwa in der deutschen Bundesliga, stellt mittlerweile der Verkauf der Fernsehrechte die wichtigste Einnahmequelle dar.

Die Fernseheinnahmen setzten eine ungeheure Kapitalisierung des Sports in Gang, während umgekehrt die steigenden Kosten für Fußballübertragungen eine wachsende Kommerzialisierung des Fernsehens – nicht zuletzt öffentlich-rechtlicher Fernsehprogramme – bedingten, lebt doch die Finanzierung der Fußballsendungen vom Verkauf der TV-Zuschauermassen an die Werbewirtschaft. Anders gesagt: Das Fernsehen trug wesentlich zur Verstärkung einer „Intrusionsdynamik“ bei (Bourdieu 1998: 112ff.), die darin besteht, dass die Eigenlogik des Fußballspiels „Wer gewinnt aufgrund sportlicher Leistungen?“ durch eine ökonomische Logik unterwandert wurde. Ökonomische Ressourcen bestimmen in wachsendem Ausmaß über Sieg oder Niederlage, was sich beispielsweise in einer Art Zweiklassengesellschaft im europäischen Profifußball manifestiert: mächtige Vereine wie *AC Milan*, *Manchester United* oder *Bayern München* mit regelmäßiger Beteiligung an der *Champions League* hier, eine Vielzahl von bloßen Trabanten, darunter auch eine Reihe österreichischer Vereine, um diese Geldmaschine da. Die weltweite Fernsehpublizität führte zu erhöhten Sponsor- und Werbeeinnahmen und zur wachsenden Internationalisierung der Anhängerschaft von Großklubs, wodurch wiederum *Merchandising* in globalem Maßstab möglich wurde. *Manchester United* beispielsweise erzielt derzeit aus einem 13-jährigen Merchandising-Vertrag mit *Nike* 449 Millionen Euro (Friedrichsen/Löhe 2007: 569). Diese enormen Einnahmen im europäischen Elitefußball resultierten in stark steigenden Spielergehältern und exorbitanten Ablösesummen für Spitzenfußballer, die dank der *Medienpräsenz* nicht nur globale Stars, sondern auch allgegenwärtige Werbeträger bzw. „Marken“ wurden.

Im bescheideneren Rahmen Österreichs zeigt sich diese kommerzielle Logik höchst prägnant am Beispiel des Vereins *Austria Salzburg*. Mit der Übernahme des Klubs durch den Getränkekonzern *Red Bull* und aufgrund dessen Finanzkraft stellte sich auch der sportliche Erfolg (innerhalb Österreichs) ein: Es folgten Meistertitel in den Saisons 2006/07 und 2008/09. Allerdings ging damit eine radikale Enttraditionalisierung des Vereins einher, die sich nicht nur im neuen Klubnamen *Red Bull Salzburg* manifestierte, sondern darüber hinaus im Ausgedinge nahezu der gesamten ehemaligen Mannschaft, die einem bunt zusammengewürfelten internationalen Ensemble weichen musste, sowie – gravierender noch – in der Verabschiedung der traditionellen Vereinsfarbe Violett. In diesem Prozess wurde also die kulturelle Einbettung des Vereins zugunsten einer „ökonomischen Ökonomie“ zumindest temporär aufgehoben, wenn nicht entsorgt.

Insgesamt betrachtet gingen der *Fußball* und das *Fernsehen* eine symbiotische Beziehung ein, die sich entgegen der anfänglichen Skepsis der Fußballverbände (die einen radikalen Zuschauerschwund durch die Telepräsenz befürchteten) als eine Art Allheilmittel erwies, das in beiden sozialen Feldern, TV und Fußball, Aufmerksamkeit und Kapital generierte. Allerdings verlagerte sich das Geschäft weg vom Fußballplatz – selbst steigende Zuschauereinnahmen machen heute nur mehr einen relativ geringen Teil des Budgets von Großklubs aus – und hin zur medialen Wirklichkeit und globalen Vermarktung. Im Endeffekt ist der professionelle Fußball ohne Fernsehen nicht mehr überlebensfähig.

3. Telegener Sport und Dramatik

Je nach Perspektive eignet sich das Fußballspiel besonders gut oder eher schlecht für die Medialisierung im Zeichen des Kommerzes. Aus technischer oder dramaturgischer Sicht ermöglicht die physische Einheit von Ort, Handlung und Zeit eine relativ einfache (und damit, etwa im Vergleich zu Fernsehfilmen, kostengünstige) Umsetzung. Der Ablauf des Spiels lässt sich – im Unterschied zu vielen anderen Sportarten – linear abbilden, womit die Fernsehübertragung der Dramatik des Spiels auch ohne technische Eingriffe folgen kann. Die FernsehzuschauerInnen sehen gewissermaßen alles, was im Stadion passiert – und dies den „natürlichen“ Sehgewohnheiten (einer logischen Abfolge von Eindrücken) entsprechend.

Für andere Sportarten, insbesondere Ausdauersportarten wie Radrennen oder Schiabfahrtenläufe, aber auch für die Weltmeisterschaftsrennen der Formel 1, muss dieser *Flow* technisch hergestellt werden, um ein spannungsgeladenes Ereignis zu gewährleisten. Erst durch die Übertragungstechniken kommt Spannung ins Geschehen. Das heißt, die Montage von Bildern erzeugt eine Spannung, die vor Ort allenfalls (bei knappen Entscheidungen) an der Ziellinie oder eben auf den *Video Walls* im Zielraum ersichtlich wird. Überspitzt lässt sich sagen: Die ZuschauerInnen an der Rennstrecke sehen nichts, die FernsehzuschauerInnen hingegen alles. Das Fernsehen eröffnet auf diesem Gebiet völlig neue Sichtweisen bzw. führt zu einem anderen Realitätsverständnis. Der Bildschnitt fügt Diskontinuitäten zu einer linearen Ordnung zusammen, etwa durch die zeitversetzte Einspielung kritischer Passagen im Abfahrtslauf oder von Überholmanövern in der Formel 1, und verleiht dem Wettkampf eine Dynamik, die dem realen Sport so nicht innewohnt. Dazu kommt, dass sportliche Entscheidungen, so sie nicht im direkten Wettstreit von AthletInnen fallen, oftmals erst durch technische Hilfsmittel der Medialisierung anschaulich und damit dramatisch werden. Attraktivität und Spannung zum Beispiel des Schiailaufs beruhen großteils auf der eingeblendeten Zeitnehmung. Die Zeitspanne, die die Verlierer vom Sieger trennt, entzieht sich der direkten Wahrnehmung und wird nur aus dem *Insert* ersichtlich. Das Fernsehen konstruiert aus dem Rohmaterial der erwähnten Sportarten attraktive Ereignisse für Zuschauermassen, wobei sich die Werbung problemlos in diese Montagen des Sports einfügt – als ein weiteres Element im willkürlichen zeitlichen Fluss der Übertragungen.

Aus kommerzieller Sicht hat der Fußball das Manko, dass der kontinuierliche Spielverlauf Werbeeinschaltungen während der Spielzeit und damit vor versammelten Zuschauermassen nahezu verunmöglicht. Im Unterschied zu den traditionell hoch kommerzialisierten nordamerikanischen Profisportarten wie *American Football*, *Baseball* oder *Basketball*, die allesamt durch oftmalige Spielunterbrechungen (nicht zuletzt *commercial time-outs*) und damit Werbezeiten fürs Fernsehen gekennzeichnet sind, stehen beim Fußball gerade einmal die Halbzeitpause bzw. Anfang und Ende des Spiels für Werbebotschaften an das Massenpublikum zur Verfügung. Es verwundert daher nicht, dass Live-Übertragungen von Spitzenspielen mittlerweile wesentlich mehr Zeit als die 90 Spielminuten beanspruchen und die Spiele von einer extensiven Vor- und Nachberichterstattung begleitet werden, welche die Sendezeit für ökonomische Zwecke des Fernsehens erheblich erweitern.

Gemeinhin wird diese Vor- und Nachbereitung von Spielen, also die Präsentation von Mannschaftsaufstellungen, Spielanalysen oder Trainer- und Spielerinterviews, als Qualitätsverbesserung der Fußballberichterstattung wahrgenommen (Gerhard 2006: 60f.). Über ihren ökonomischen Wert hinaus stellen diese Sendebestandteile jedenfalls wichtige Übergangsriten dar, die dem Fernsehfußball einen besonderen Status verleihen, dem *audience building* (Wer-

ben um ZuseherInnen) nützen und die Dramaturgie bereichern, indem etwa Spannung und emotionale Bezüge aufgebaut werden.

4. Spektakularisierung und Narrative des Mediensports

Generell stellt die Spannung, die aus einem Zeitablauf resultiert, der sich auf Entscheidungen hin zuspitzt, das zentrale Element einer attraktiven Sportsendung dar, womit der Fernsichtsport einem kriminalistischen *Plot* ähnelt. Diese zeitliche Anordnung findet sich nicht bloß im einzelnen Ereignis, sondern sie liegt dem *sportlichen Feld* insgesamt zugrunde. Michel Foucault (1981: 207) hat in „Überwachen und Strafen“ die Entstehungsgeschichte einer „evolutiven“ Zeit dargelegt, einer linearen Zeit, „deren Momente sich ineinander verschränken und die sich auf einen fixen Endpunkt ausrichtet“ – in der sich die Entdeckung des „Fortschritts“ widerspiegelt. Die Techniken, die diese evolutive Zeit hervorbringen – die Unterteilung der Dauer in sukzessive Abschnitte, die Finalisierung der Zeitabschnitte zu Serien und deren Serialisierung –, kennzeichneten den Beginn des modernen Sports und charakterisieren das Feld bis heute. Die *Unterteilung der Dauer* manifestiert sich beispielsweise im Turnierraster von Sportveranstaltungen, in der Abfolge von Vorentscheidungen bis zum Finale, wobei mit jeder neuen Etappe die symbolischen oder auch finanziellen Einsätze und die Spannung steigen. Die Finalisierung der Zeitabschnitte findet in Weltcupplatzierungen und Weltranglisten ihren Ausdruck und zu jeder Serie des Spitzensports existiert eine Serie der Amateure, des Nachwuchses und so fort. Ins Fernsehen kommen dabei in der Regel nur Wettkämpfe auf höchstem Niveau, also die finalen Ausformungen des evolutiven Prozesses, die aufgrund der skizzierten Vorgeschichte, sprich überstandene Qualifikation oder hohes Ranking der Akteure, bereits mit Spannung aufgeladen sind. Im Spitzenspiel von Fußballmannschaften verschränkt sich diese Bedeutung des Wettkampfes mit der Spannung, die aus dem Spiel selbst entsteht, indem sich der Verlauf auf das nahende Ende hin zuspitzt. Der Fernsehfußball baut mithin auf zwei zeitlichen Reihen auf, die dann zu einem denkwürdigen Erlebnis führen, wenn sich die Ereignisse in den letzten Minuten eines Finalspiels überschlagen.

Das Fernsehen bildet die zeitliche Strukturierung von Fußballspielen allerdings nicht bloß ab, sondern bearbeitet sie mit medialen Mitteln. Aus der Symbiose von Fußball und Fernsehen entsteht etwas Neues, nämlich *Telefußball*, der sich unter anderem durch ein erhöhtes Spannungsniveau vom *Stadionfußball* unterscheidet und spektakuläre Züge trägt. Die Fernsehberichterstattung rankt sich regelmäßig um Spannungshöhepunkte, wie Abseitsentscheidungen, elfmetersverdächtige Fouls, Torchancen und Tore, bzw. akzentuiert diese Teilaspekte des Spiels mit technischen Mitteln, wie *Slow Motion* oder *Replay*, und durch die Einarbeitung grafischer Hilfsmittel (wie Abseitslinien oder Entfernungsangaben zum Tor bei Freistößen). Die Kameraführung zielt auf das Zentrum des Geschehens ab, häufig den ballführenden Spieler, und verleiht dem Spiel durch diese Nahaufnahmen gesteigerte Dramatik. Vor allem aber geht es um die Entwicklung eines *kohärenten Narrativs*, um die Spannung während des sportlichen Ereignisses zu steigern oder zumindest aufrechtzuerhalten, also um eine dramatische Erzählung, die das Publikum bei der Stange hält. Insofern gestaltet das Fernsehen immer eine Art *Hyperrealität des Fußballs*, die im Grunde aus einer Anreicherung der (linearen) Wirklichkeit mit zusätzlichen Erlebniswerten besteht, womit das Spiel zu einem *spektakulären Event* wird.

Die narrative Verwandlung des Spiels in ein Drama basiert auf mehreren Erzähltechniken, wobei sich in diesem *Framing* (der Rahmung) dominante Wertvorstellungen der europäischen Fußballnationen ausdrücken. In der Berichterstattung geht es um die Bedeutungserhöhung des

sportlichen Ereignisses (im Sinne von narrativen Zuschreibungen, die jede einzelne Übertragung wichtig erscheinen lassen), die Glorifizierung von Einzelpersonen sowie die Betonung nationaler Leistungen im Falle von europäischen Klubbewerben, Ländermatches, Europa- und Weltmeisterschaften (Cantelon/Gruneau 1988). In diesen Akzentuierungen manifestieren sich vorherrschende westliche Werthaltungen wie Individualismus, Leistungsorientierung oder Durchsetzungsvermögen, sodass der Fußball als allgemein verständliche Essenz der gesellschaftlichen Verhältnisse erscheint, denen er entstammt.

Bemerkenswert für einen Teamsport ist die Konzentration der Aufmerksamkeit auf einzelne Persönlichkeiten, wie etwa David Beckham oder in Österreich Marc Janko, die den Eindruck vermittelt, dass Siege weniger der Kooperation der Mannschaft als vielmehr den Glanztaten einzelner Stars zu verdanken sind. Auf diese Art gebiert die Fußballberichterstattung Helden, denen ein besonderes affektives Potenzial innewohnt, und die zur Identifikation mit der Mannschaft oder dem Klub insgesamt einladen, während sie selbst wertvolle *Brands* im Dienste der Vermarktung von Fußball und Konsumgütern bilden. Die internationalen Superstars stellen Kristallisationspunkte der Fußballbegeisterung bzw. der Emotionalität im Fußballsport dar, die durch die Wirklichkeitsnähe der Fernsehübertragungen gefördert wird. Wie kein anderes Medium ermöglicht das Fernsehen „parasoziale“ Beziehungen, also tiefe affektive Bindungen zwischen Fernsehpersönlichkeiten, die wie Freunde wirken, und Zuschauergruppen. In der Aufbereitung des Fußballs fürs Fernsehen geht es allemal darum, dieses *Identifikationspotenzial* zu erhöhen ... in der Vorberichterstattung, während des Spiels oder etwa durch Starporträts, womit letztlich insgesamt eine neue Fußballelite, die sich aus globalen *Celebrities* zusammensetzt, entstanden ist.

Aus der dominanten Rolle des Fußballs in Europa erklärt sich zum Teil, dass sportliche Heldinnen eine Minderheit darstellen. Allein dort, wo der Frauenfußball einen wichtigen Bereich des sportlichen Feldes konstituiert, nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass sich die männliche Aufmerksamkeit auf andere Sportarten konzentriert, wie in den Vereinigten Staaten, zeichnen sich erste Fußballheldinnen ab. Die Berichterstattung vom Männersport unterscheidet sich jedoch insgesamt systematisch von jener über den Frauensport – in quantitativer wie qualitativer Hinsicht. Ein Blick auf die Sportseiten der Tageszeitungen an jedem beliebigen Tag bestätigt, dass Berichte über männliche Wettkämpfe bei Weitem überwiegen. Eine ähnliche Marginalisierung des Frauensports herrscht auch im Fernsehen vor, wobei Athletinnen bei internationalen Großereignissen wie Olympischen Spielen stärkere mediale Beachtung finden als gewöhnlich (Bruce/Hovden/Markula in Druck: 2ff.). Studien über die *Telepräsenz* direkt vergleichbarer Männer- und Frauensportarten (etwa *U.S. College-Basketball* und *Profí-Tennis*; Duncan/Messner 1998) belegen zudem eine ganze Reihe qualitativer Differenzen, die zur Trivialisierung des Frauensports beitragen. So ist die technische Qualität der Übertragungen von Frauensport oftmals schlecht und es wird weniger *Audience Building* (Werbung für das Spiel, Vorberichterstattung etc.) betrieben, sodass die Wettkämpfe von Frauen vergleichsweise unbedeutend erscheinen. Für Österreich ist der *mediale Hype* um die Schirennen der Männer in Kitzbühel bezeichnend, die damit einen Stellenwert haben, an den kein Wettkampf der Frauen auch nur annähernd heranreicht. Immer wiederkehrende Themen in der medialen Aufbereitung des Frauensports sind Sexualität und Weiblichkeit sowie die Rolle der Sportlerin als Ehefrau und Mutter. Damit einhergehend und von ganz besonderer Bedeutung in der visuellen und narrativen Bearbeitung von Frauenwettkämpfen erweist sich das Aussehen der Athletinnen. „Stereotyping female athletes as attractive and feminine shifts attention from their physical prowess to their looks and minimizes the symbolic threat sportswomen pose to male hegemony“ (ebd.: 182). Die mediale Konzentration auf weibliche

Schönheit zieht zudem nach sich, dass Athletinnen weniger aufgrund ihrer sportlichen Leistungen denn aufgrund ihrer Attraktivität Weltruhm erlangen.

Die Fernsehberichterstattung rekurriert mit einem Wort auf den *traditionellen Habitus von Frauen*, genauer: Die emergenten Züge eines aktiven Frauenbildes, in dem sich körperliche Selbstbestimmung ausdrückt, werden in den Fernsehübertragungen an traditionelle Geschlechtervorstellungen rückgebunden, womit die Medien zur Aufrechterhaltung geschlechtlicher Ungleichheit und weiblicher Unterordnung beitragen. Pierre Bourdieu (2005: 63ff.) hat diesen *Mechanismus* als „symbolische Gewalt“ bezeichnet, die sich in der symbolischen Ordnung der männlichen Macht zeigt, die dem Vorrang der Männer zugrunde liegt und ihm allgemeine Gültigkeit verschafft. In diesem Sinne stabilisieren die erwähnten Unterschiede in den Sportsendungen die Betrachtungsweise des Sports als *männliches Terrain*, auf dem die männliche Leistung als zentrale Bezugsgröße fungiert und aus dem die Athleten aus sportfremden Bewertungskriterien ihre Anerkennung ziehen.

Neben solchen geschlechtsspezifischen Personalisierungen gehören der „Lokalpatriotismus“ und nationale Konnotationen zu den wirksamsten Mitteln, um bei medialen Darbietungen Zuschauermassen anzuziehen. Der Nationalismus zeigt sich nicht nur in der Selektion von Sportübertragungen oder von einzelnen Wettkämpfen bei Großereignissen wie den Olympischen Spielen durch Fernsehanstalten, sondern viel mehr noch in der regelmäßigen Beschwörung einer *imagined community*, eines Wir-Gefühls, das Sportler bzw. Sportlerinnen und Publikum vereinen soll. In Österreich tritt dies besonders deutlich bei Schi ereignissen oder den Fußballauseinandersetzungen mit der BRD zutage (Penz 1999). So glich es einer nationalen Tragödie, dass das österreichische Männerteam bei der Ski-WM 2009 in den Speed-Bewerben ohne Medaille blieb, und es wurden bereits Stimmen laut, die eine Ablösung des (bis dahin sehr erfolgreichen) Trainerstabs forderten. Eine Goldmedaille im letzten Einzelbewerb, im Herrenslalom, beendete diese Diskussion vorläufig; aber vor allem verhinderte dieser Sieg die befürchtete Blamage, dass die selbst ernannte „Schination Nr. 1“ im Medaillenspiegel hinter der BRD landen würde (hinter dem großen Nachbarn, gegen den die österreichische Nationalmannschaft schon im Fußball regelmäßig, wie zuletzt bei der Europameisterschaft 2008, den Kürzeren zieht).

5. Fazit

Im Überblick zeigt sich, dass der *Fernsehsport* und im Speziellen der *Telefußball* einem modernen Mythos gleicht, der kommerziellen Zwecken dient – einer Erzählung, durch die sich die Gesellschaft einen Teil der Wirklichkeit erklärt. Das Rohmaterial der Fußballberichterstattung entstammt der linearen Welt des Stadions und das Fernsehen bereitet daraus eine Geschichte auf, die dem Massenpublikum vor den *Empfangsgeräten* das Außergewöhnliche, Ungewisse und Dramatische näherbringt und die Popularität des Spiels steigert. Aus der Konzentration auf (männliche) Stars und Nationalgefühle und durch die Akzentuierung der Spannung entsteht ein *Narrativ*, das ebenso emotionsgeladen wie faszinierend ist und das zugleich den *Common-Sense-Vorstellungen*, also dem Selbstverständnis von Leistungsgesellschaften (etwa in Form der verbreiteten Ideologie, dass harte Arbeit zum Erfolg führt), und der Kapitalverwertung entgegenkommt.

Nicht zuletzt wirkt dieses TV-Spektakel auf die Sehgewohnheiten der ZuschauerInnen ein, was zur Installation von *Videowalls* in den großen Stadien geführt hat und in naher Zukunft zu Fernsehmonitoren in den Sitzreihen der Arenen führen wird, womit auch die Fußballfans vor

Ort zunehmend an der „verbesserten Wirklichkeit“ partizipieren können. In den letzten Jahren hat das Fernsehen gänzlich neue öffentliche Foren entstehen lassen – Stadien auf Zeit, wo sich Massen vor Großbildschirmen versammeln, um die Hyperrealität des Fußballs in Live-Atmosphäre zu genießen. *Public Viewing* befreit den Fernsehfußball aus den Wohnzimmern und verleiht der Fernsehinszenierung den Charakter eines öffentlichen Events.

Durch das Fernsehen bekommt der Spitzensport insgesamt spektakuläre Züge, die ein globales Publikum in den Bann ziehen, womit enorme Geldströme freigesetzt werden. Diese *mediale Macht* macht sich in der Wirklichkeit des Sports, also im realen Wettstreit, bemerkbar, indem beispielsweise internationale Wettkämpfe so terminisiert werden, dass sie zur besten Sendezeit amerikanischer oder europäischer Fernsehstationen stattfinden (wie z. B. bei den Olympischen Spielen 2008 in China). Modifikationen des sportlichen Regelwerks, wie die Einführung von Viertelpausen im Basketball, des Tiebreak im Tennis oder der Golden-Goal-Regel im Fußball, resultieren ebenfalls aus den Anforderungen des Fernsehens, die ökonomische Verwertbarkeit von Sportarten zu steigern und die Spannung am Ende der Sendezeit möglichst zu verdichten. Auf diese Art wird der Spitzensport ökonomischer, aber auch dynamischer, spannender und interessanter für die ZuschauerInnen, womit er sich gleichzeitig sukzessive vom Hobby- oder Freizeitsport entfernt. Gegenwärtig deutet vieles darauf hin, dass die Welt des sportlichen Spektakels und das Feld des Freizeitsports erheblich auseinanderdriften: Versammeln sich auf der einen Seite Millionen vor dem Bildschirm, um Fußball zu schauen, finden auf der anderen Seite nicht weniger Menschen Freude an *Inlineskating* und *Skateboarding*, an *Streetball* oder *Streetsoccer*, die im Fernsehen so gut wie keine Rolle spielen. Aus diesen Bottom-up-Entwicklungen lässt sich der beruhigende Schluss ziehen, dass die Wirkung medialer Wirklichkeitskonstruktionen begrenzt ist und die Rezeption von Sportprogrammen durch ein heterogenes Publikum höchst unterschiedliche Sinngebungen ermöglicht.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Über das Fernsehen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Markula, Pirkko (Hg.) (2009): Olympic women and the media: international perspectives, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cantelon, Hart/Gruneau, Richard S. (1988): The Production of Sport for Television, in: Harvey, Jean/Cantelon, Hart (Hg.): Not Just A Game. Essays in Canadian Sport Sociology, 177–194. Ottawa: University Press.
- Duncan, Margaret C./Messner, Michael A. (1998): The Media Image of Sport and Gender, in: Wenner, Lawrence (Hg.): MediaSport, 170–185, London: Routledge.
- Friedrichsen, Mike/Löhe, Michael (2007): Fußball und Wirtschaft – Genialität oder Wahnsinn? Die Kommerzialisierung in europäischen Top-Ligen, in: Mittag, Jürgen/Nieland, Jörg-Uwe (Hg.): Das Spiel mit dem Fußball. Interessen, Projektionen und Vereinnahmungen, 553–572, Essen: Klartext.
- Foucault, Michel (1981): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gerhard, Heinz (2006): Fußball im Fernsehen. Wie die Tiefe des Raumes die Höhe der Einschaltquoten bestimmt, in: Holtz-Bacha, Christina (Hg.): Fußball – Fernsehen – Politik, 44–70, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horne, John/Tomlinson, Alan/Whannel, Garry (2000): Understanding Sport. An Introduction to the Sociology and Cultural Analysis of Sport, London: E & FN Spon.
- Penz, Otto (1999): Sportprominenz und patriotische Erlebnisse, in: *erziehung heute* 2/99, 5–9.

Michael Schuster

Fußball und Identität in Israel. Die Rolle der Medien im Kontext politisch-kultureller Identitätsbildung und Ausgrenzungsprozesse

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/178>

Abstract

Eine gängige These besagt, dass sich im Sport gesellschaftliche Konflikte widerspiegeln. Insbesondere dem Fußball wird unterstellt, eine Arena zur Artikulation und Repräsentation exklusiver Identität nationaler Minderheiten zu bieten. Der vorliegende Artikel widmet sich dem Thema der politisch-kulturellen Identitätsbildung in fragmentierten Gesellschaften. Am Beispiel der arabischen Minderheit in Israel wird dargestellt, dass unter bestimmten gesellschaftlichen Konstellationen der Fußball als Element der Popularkultur dem Staat auch als Mittel der Unterdrückung eines nationalen Minderheitenbewusstseins dienen kann. Unter Zuhilfenahme der Hegemonie-theorie Antonio Gramscis kann das Entstehen einer pro-israelischen Identität der arabischen Minderheit – in Abgrenzung zu einer eigenen, arabischen oder widerständigen Identität – im Kontext des Fußballs rekonstruiert werden. Zu diesem Zweck wird aufgezeigt, welche Bedeutungs- und Definitionsmacht hebräische und arabische Sportmedien als Akteure divergierender Bedeutungszuschreibungen in dem Konfliktfeld der Herausbildung politisch-kultureller Identitäten besitzen und ihrerseits vorherrschende Integrations- und Dominanzprozesse beeinflussen.

It is a widespread thesis that sports are a mirror of social conflicts. In particular it is argued that football offers a platform for the articulation and representation of ethnic/national/cultural minority identities. This article focuses on the construction of political and cultural identity in fragmented societies. Taking the Arab minority in Israel as an example, it shows that under particular social circumstances, football as an element of popular culture can be used for the repression of the cultural and political identity of minorities. Gramsci's theory of hegemony explains the construction of a pro-Israeli identity among the Arab minority – distinct from their own oppositional or Arab identity. It demonstrates the power of Hebrew and Arab media as actors in the construction and definition of diverging attributions of meaning within the conflictual field of the construction of cultural-political identities within football, and how they influence domination and integration processes.

1. Einleitung

Der Sport bietet wie kaum ein anderes alltagskulturelles Thema die Möglichkeit, nationale oder kulturelle Identität auszubilden, zu erhalten oder zu verfestigen. Er wirkt als Katalysator beziehungsweise Verdichter bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse. Ein Fußballteam oder sein als charakteristisch empfundenes Spiel gilt als Faksimile einer spezifischen gemeinschaftli-

chen Existenz, die sich bereits außerhalb der Welt des Fußballs manifestiert hat (Bromberger 2006: 286). Gesellschaftliche Verhältnisse, kollektive Bewusstseinsformen und Utopien finden Eingang in das Spiel und seinen Kontext, wodurch die Gemeinschaft sich ihrer selbst vergewissert, ihre Identität aktualisiert, bestätigt oder in ihr bestärkt wird. Die Repräsentationsleistung, sowohl der eigenen als auch der fremden Mannschaft, erweist sich als überaus mächtig. Die Fähigkeit des Fußballs zur Identitätsstiftung ist daher nahezu raum- und zeitübergreifend: Mithilfe des Fußballs werden mannigfaltige vorhandene oder vorgestellte Gemeinschaftszugehörigkeiten im öffentlichen Raum ausgedrückt. So demonstriert beispielsweise in Spanien der *F. C. Barcelona* die katalanische Eigenständigkeit und die Anhänger von *Celtic Glasgow* bekunden eine selbstbewusste katholische „Irishness“ in der schottischen Diaspora (Brändle/Koller 2002: 139). Von den genannten Beispielen abgesehen, gibt es eine Reihe weiterer Fußballclubs, die in Nationalstaaten einer ethnischen Minderheit eine Stimme verleihen. In diesem Kontext dienen Fußballstadien sowohl als Refugien politischer Autonomie, als auch als Foren extremer Formen von Regionalismen und Nationalismen. Pointiert formulieren John Sugden & Alan Bairner in der Analyse der nordirischen Sportkultur, dass

„wherever there are national or regional conflicts between societies which share a passion for sports, those conflicts will be in and carried on through respecting sport cultures.“ (Sugden/Bairner 1993: 129)

Dennoch kann der Sport unter bestimmten gesellschaftlichen Konstellationen eine dieser These entgegengesetzte Wirkung erzielen. Am Beispiel arabischer Bürger Israels kann aufgezeigt werden, dass Fußball als Element der Popularkultur dem Staat als Mittel der Unterdrückung eines nationalen Minderheitenbewusstseins dienen kann:

„The Palestinian citizens [...] tend to use soccer to smooth their tense relations with the Jewish majority rather than to emphasize the tension, and therefore they hide their Palestinian identity in the stadium.“ (Sorek 2003b: 417)

Somit kann das Beispiel der arabischen Bürger des jüdischen Staates dazu dienen, im Zusammenhang mit Fußball nicht von einer Reproduktion des arabisch-israelischen Konflikts zu sprechen. Der Fußball stellt vielmehr eine Möglichkeit der Integration in die israelische Gesellschaft dar und wird nicht zum Aufbegehren gegen diskriminierende gesellschaftliche Verhältnisse oder die marginale Stellung der arabisch-palästinensischen Bevölkerung im politischen System Israels genutzt (eine sogenannte „integrative enclave“²⁹). Doch worin begründet sich das Entstehen einer pro-israelischen Identität der arabischen Minderheit – in Abgrenzung zu einer eigenen, arabischen oder widerständigen Identität und im Kontext des Fußballs?

2. Gramscis Hegemonietheorie im Kontext bestehender Staatsbürgerschaftsdiskurse

Zur Erklärung dieses Phänomens dient Antonio Gramscis Hegemonietheorie im Kontext bestehender Staatsbürgerschaftsdiskurse. Nach Gramsci lässt sich (Bedeutungs- und Definitions-)Macht, beispielsweise in dem Konfliktfeld der Herausbildung politisch-kultureller Iden-

29 T. Sorek beschreibt die „integrative enclave“ als: „[A] social sphere that is ruled by a liberal-integrative discourse of citizenship in sharp contrast to the ethnic discourse that rules the Israeli general public sphere“ (Sorek 2002: 454). Der Begriff der „integrative enclave“ wird nachstehend mit dem Terminus Enklave der Integration übersetzt.

titäten, nicht (allein) durch politische und ökonomische Unterdrückung und Gewalt ausüben, sondern durch die Konstruktion allgemein anerkannter Definitionen von gesellschaftlichen Beziehungen. Unter maßgeblicher Führung einer herrschenden Gruppe bilden sich innerhalb der Zivilgesellschaft Alltagspraktiken und Überzeugungen heraus, die als „normal“ anerkannt werden und so die Substanz von Hegemonie bilden. Hegemonie ist also „eine von den Partnern gebilligte, anerkannte Führungsfunktion jener Kraft, die sich als hegemoniefähig erweist; Hegemonie beruht auf Zustimmung, [...] Anerkennung, auf Konsens seitens derer, auf die sie sich erstreckt [...]“ (Neubert 2001: 66–67).

Hegemoniale Machtverhältnisse sichern sich ihr Bestehen ideologisch mit kulturellen Mitteln, beispielsweise dem Fußball, wonach die Werte und Vorstellungen herrschender Akteure (Mehrheitsgesellschaft) zu einer allgemeingültigen Ideologie werden. Bedeutsam für die ideologische Struktur der Zivilgesellschaft sind – gerade im vorliegenden Beispiel – die den gesellschaftlichen Konsens beeinflussenden und gestaltenden Medien und deren Bezug zum Staatsbürgerschafts- und Identitätsdiskurs. Der zentrale Stellenwert des Fußballs hat unterschiedlichen Medien die Möglichkeit einer divergierenden Bedeutungszuschreibung des Sports gegeben. Das Entstehen einer *Enklave der Integration* ist nunmehr das Ergebnis eines – medienvermittelten – liberalen Staatsbürgerschaftsdiskurses innerhalb des meritokratischen Systems des Fußballs – entgegen einem ethno-nationalen Diskurs innerhalb der jüdischen Öffentlichkeit und dem Integrationsbedürfnis der arabischen Minderheit (Sorek 2003a: 424). Anhand der Berichterstattung arabischer und hebräischer Sportmedien wird der Konflikt der Bedeutungszuschreibung nachvollziehbar und es wird deutlich, wodurch die Sportmedien ihren Einfluss auf vorherrschende Integrations- und Dominanzprozesse ausüben.

3. Hebräische und arabische Sportmedien als Akteure divergierender Bedeutungszuschreibungen

Auf der Grundlage unterschiedlicher empirischer Studien (Sorek 2003a, 2003b, 2002; Carmeli/Bahr 2003) – insbesondere der Analyse der Sportberichterstattung sowohl arabischer als auch hebräischer Medien durch Tamir Sorek – kann belegt werden, dass hebräische Sportmedien den Fußball nutzen, um Israels Selbstverständnis als liberale und vorurteilsfreie Gesellschaft zu artikulieren und diese Vorstellung zu universalisieren. Die arabische Sportpresse hingegen ist trotz ihrer Heterogenität darin einig, arabisches Nationalbewusstsein zu fördern und einen Nationalstolz aufzubauen. Ihre Berichterstattung zielt auf die Hervorhebung arabischer Eigenheiten, die Betonung einer speziellen arabischen Befähigung und die Forderung nach einem solidarischen Verhalten innerhalb der arabischen Gemeinde. Mitunter fordert die arabische Sportpresse offen die gegenseitige Unterstützung und Solidarität der arabischen Anhängerschaft. „Support Your Brother, Either as an Oppressor or as the Oppressed!“ titelte etwa die arabische *Kul al-Arab* am 16. Oktober 1998 (zit. nach Sorek 2003a: 433). Der Anlass war die deutliche Niederlage des arabischen Teams *Ha'poel Taybeh* gegen die jüdische Mannschaft *Nes-Tsiona*, der sie mit 1 : 5 unterlag. Ebenso offen wie der Appell des solidarischen Verhaltens wird eine arabische Ursprünglichkeit der Mannschaften eingefordert. Für den sportlichen Erfolg müsse auf arabische Tugenden und Stärken gesetzt, demnach auf ausländische, vornehmlich jüdische, Spieler verzichtet werden:

„There are many reasons for Taybeh's location at the table's bottom and many reasons for its decline from the highest division. One of them (although not the most important) is the abundance of

foreign strengthening players that has caused the loss of its Arabness and its particular character that distinguished it among the Arab audience that accompanied the team.“ (*Fasl al-Maqal*, 4./5. Juni 1998, zit. nach Sorek 2003a, 433)

Auch ist für arabische Medien der Gebrauch des Hebräischen für die Herausbildung einer arabischen Identität kontraproduktiv. Maher Awawde, Herausgeber der *Kul al-Arab*, sieht in der Sphäre des Fußballs, speziell aber in der Unterstützung einer Mannschaft mit einer expliziten nationalen Identität, eine herausragende Möglichkeit zur Festigung des arabischen Nationalstolzes:

„I feel senses of failure and embitterment when I enter our Arabic stadiums and the Hebrew language is increasingly heard and when I look upon the players, searching – maybe I will find our children.“ (*Fasl al-Maqal*, 4./5. Juni 1998, zitiert nach Sorek 2003a: 433)

Neben der arabischen Sportpresse sind die hebräischen Sportmedien und die ZuschauerInnen arabischer Herkunft die bedeutenden Akteure, die der Präsenz arabischer Fußballspieler in der israelischen Fußballliga divergierende Bedeutungen zuschreiben. Insbesondere die hebräischen Medien, deren herausragende Bedeutung in der israelischen Sportberichterstattung und deren Deutungsmacht nehmen nachhaltig Einfluss auf das Bewusstsein der arabischen Bürger Israels.³⁰

In ihrer Berichterstattung sind hebräische Sportmedien um die Konstruktion des Fußballs als integrative Sphäre bemüht. Diesen Bereich kennzeichnet – wie bereits erwähnt – ein liberaler Diskurs der Staatsbürgerschaft, der vermeintliche Integrationspotenziale in die jüdische Mehrheitsgesellschaft offenbart. Es ist das Ziel hebräischer Sportmedien, erfolgreiche arabische Fußballer zu Vorbildern und Helden der arabischen Gesellschaft zu stilisieren. Gerade der Erfolg arabischer Fußballer im israelischen Nationalteam seit den 1970er-Jahren hat das Bewusstsein der arabischen Bürger Israels nachhaltig beeinflusst. Sodann symbolisieren sie denkbare Aufstiegschancen und skizzieren einen möglichen Ausweg aus der gesellschaftlichen Marginalität. Dazu bedienen sich die hebräischen Sportmedien speziell der Teilnahme arabischer Fußballspieler im israelischen Team und werten dies als Aufstiegschance und Vollendung eines möglichen Integrationsbestrebens.

„While the Palestinian street sharpens his national identity and hones his opinion, the Arab football players go the opposite way and do their best to be integrated into an Israeli-cosmopolitan environment.“ (*Yediot Akhronot*, 9. April 2000 zit. nach Sorek 2003a: 430)

Infolge der Teilhabe arabischer Sportler am israelischen Sportsystem, der öffentlichen Auszeichnung ihrer Erfolge, wurde auf der Seite der jüdischen Israelis die Vorstellung des „Arabers als Athleten“ in den Medien (hier: Fernsehbeitrag) betont:

„The centrality of football in the relationship between the Arab-Palestinian minority and the Jewish state received notable attention during the fiftieth anniversary celebrations of the state in 1998. The Israeli Broadcast Authorities produced a special television series called Tkuma (redemption), exploring the history of Israel. The chapter about the Arab citizens opened with a black and white film of a football match, showing Rif’at Turk scoring a goal. [...] [I]n the separate hall that

30 Die herausragende Bedeutung der hebräischen Medien in der israelischen Sportberichterstattung und deren Deutungsmacht vermag diesen Ansatz zu untermauern. Einer Erhebung Soreks zufolge konsumieren 37 % der arabischen Männer zwischen 18 und 50 Jahren die hebräischen Sportmedien, 22 % lesen sowohl arabisch- als auch hebräischsprachige Sportartikel und lediglich 15 % dieser Zielgruppe beziehen ihre Informationen aus der arabischen Sportpresse (Sorek 2003a, 442).

was dedicated to 'the Arab of Israel', the most noticeable characters were the Arab football players.“ (Sorek 2003a: 429)

Ihrerseits tragen und prägen die Fußballfans, Spieler und Funktionäre der arabischen Minderheit den liberalen Diskurs durch ihr zurückhaltendes Verhalten. Sie sind ihrerseits im öffentlichen Diskurs bemüht, die Konstruktion des Fußballs als eine *Enklave der Integration* aufrechtzuhalten. Dieses Bemühen zeigt sich im intensiven Gebrauch der hebräischen Sprache (innerhalb und außerhalb des Stadions), in der neidlosen Akzeptanz jüdischer Spieler, dem Fehlen palästinensischer Identitätssymbole im Stadion, der Besonnenheit gegenüber jüdischen Provokationen und der Gastfreundschaft gegenüber jüdischen Gastmannschaften.³¹ Demnach fühlt sich die arabische Gemeinschaft wegen der Integrationschancen eher der hegemonialen Interpretation des Fußballs verbunden. Das führt bei Sportlern arabischer Herkunft mitunter dazu, dass sogar für die arabische Minderheit so bedeutsame (historische) Geschehnisse wie das „Massaker von Kafr-Kassem“³² (1956) oder die gewaltsamen Zwischenfälle aus dem Jahr 2000 nicht thematisiert werden oder deren aktuelle Relevanz geleugnet wird. Die Spieler sind bestrebt, ihre arabische Identität zu nivellieren, negieren ihre Verbundenheit zur arabisch-palästinensischen Gemeinde und stellen ihre Identität als Fußballer in den Vordergrund (Gilmore 2005: 16). Anstatt bedeutsame Ereignisse zu thematisieren und zu ihrer Verankerung im kollektiven Gedächtnis beizutragen, bringen sie ihre Loyalität zu Israel in den sportlichen Leitmedien zum Ausdruck:

„After an excellent performance in an international match against Austria in October 1998, [the Arab player] Bdeir was shown on Israeli television, wearing the national uniform, stating that he felt pride on hearing the Israeli national anthem. When asked about his grandfather [who was murdered in the Kafre-Kassem massacre in 1956 by Israeli troops], he answered: 'This matter belongs to the past; we don't speak about it at home.'“ (Sorek 2003a: 429)

Die hebräischen Medien nehmen die freiwillige Negation einer arabisch-palästinensischen Identität auf und zeigen Israel als eine Gesellschaft der Gleichheit und Gleichberechtigung. Sie transportieren die Botschaft:

„[A]lthough we face some difficulties in Jewish-Arab relations, the Arabs in Israel can be 'normal citizens'.“ (Yediot Akhronot, 9. April 2000, zit. nach Sorek 2003a: 431)

4. Abschließende Bemerkungen

Im Rahmen des Beitrags konnte skizziert werden, dass das Entstehen einer *Enklave der Integration* im Kontext von Gramscis Theorie hegemonialer Machtausübung am Beispiel medial vermittelter hegemonialer Ideologien im populärkulturellen Bereich des Fußballs zu erklären ist. Allerdings entspricht dies nur bedingt Gramscis Vorstellung einer weit gespannten kulturellen Hegemonie. Inwieweit ein gesellschaftlicher Konsens auch in anderen Bereichen der Populärkultur in Israel, beispielsweise der Literatur, der Kunst und des Theaters, vermittelt wird, ist eine der noch offenen Forschungsfragen.

31 Zur Fragilität des Zustandes vgl. Carmeli/Bahr 2003, 51–79.

32 Das „Massaker von Kafr-Kassem“ ereignete sich am 29. Oktober 1956 in der israelisch-arabischen Siedlung von Kafr-Kassem. Bei Auseinandersetzungen zwischen den Bewohnern der Siedlung und der „Israel Border Police“ starben 48 arabische Zivilisten.

Literatur

- Brändle, Fabian/Koller, Christian (2002): *Goal! Kultur- und Sozialgeschichte des modernen Fußballs*, Zürich: Orell Fuessli.
- Bromberger, Christian (2003): Fußball als Weltsicht und Ritual, in: Belliger, Andréa/Krieger, David (Hg.): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*, 285–302, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carmeli, Yoram/Bahr, Iris (2003): A Game of three Cities. Negotiating Jewish identity in Israel's football fields, in: *International Journal of Comparative Sociology* (1), 51–79.
- Neubert, Harald (2001): *Antonio Gramsci: Hegemonie – Zivilgesellschaft – Partei. Eine Einführung*, Hamburg: Vsa.
- Sorek, Tamir (2003a): Arab football as an Integrative Enclave, in: *Ethnic and Racial Studies* 3, 422–450.
- Sorek, Tamir (2003b): Palestinian nationalism has left the field: A shortened history of Arab Soccer in Israel, in: *International Journal of Middle East Studies* 3, 417–437.
- Sorek, Tamir (2002): The islamic Soccer league in Israel: Setting moral boundaries by taming the wild, in: *Identities-Global studies in Culture and Power* (4), 445–469.
- Sugden, John/Bairner, Alan (1993): *Sport, Sectarianism and Society*, Leicester: Leicester University Press.

Ausgabe 2/2010

Medienethik

Andy Kaltenbrunner/Matthias Karmasin/Daniela Kraus

Die Werte der Wertvermittler. Berufliches Rollenselbstverständnis und Weltanschauung von JournalistInnen

Beitrag online im *Schwerpunkt/Forschung* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/214>

Abstract

Der Beitrag analysiert professionelles Selbstverständnis, Weltanschauungen und ethische Überzeugungen von JournalistInnen in Österreich. Auf Basis aktueller Befragungen und Studien werden die Grundstruktur des journalistischen Wertesystems und der Zusammenhang mit täglicher Berichterstattung skizziert. Der Beitrag diskutiert mögliche Konsequenzen für die Zukunft des Journalismus und die Qualität der Öffentlichkeit.

The article focuses on the professional values, political views and ethical beliefs of Austrian journalists. Based on recent surveys and studies, we outline the basic structure of the journalistic value system in Austria and the interdependence of these values with actual reporting. We also discuss possible consequences for the future of journalism as a profession and for the quality of the public sphere.

1. Journalismus und gesellschaftliche Wertvermittlung

Medien sind (globale) Schlüsselsektoren. Medien sind eine zentrale Ressource unserer Kultur. Sie stellen Wirklichkeit für Beruf und Freizeit bereit. Medieninhalte sind lokale, regionale und globale Konstituenten der Lebenswelt, sie sind Identitätswürfe von Gesellschaften wie von Individuen, sie sind Sozialisationsinstanz und ermöglichen über ihre Emanzipations- und Partizipationsfunktion Teilhabe am öffentlichen Leben. In politischer Hinsicht spielen Medien als „Vierte Gewalt“, als Infrastruktur von Öffentlichkeit, aber auch als Machtfaktor und als Generatoren von Sozialkapital eine Rolle. Über ihre Repräsentationsfunktion artikulieren sie Interessen, mittels ihrer Kritik- und Kontrollfunktion beeinflussen und steuern sie politische Prozesse (hierzu etwa Karmasin 2005).

Auch wenn JournalistInnen schon lange nicht mehr das Monopol auf die Produktion gesellschaftsrelevanter Wirklichkeit beanspruchen können, so hat diese Profession doch einen wesentlichen Anteil an dem, was die Medien uns als Realität vorhalten und welche Werte in und durch die Medien vermittelt werden. Journalismus ist ein Beruf, der Macht hat und auch ausübt. Durch die Auswahl des „Berichtswerten“ schaffen JournalistInnen Wirklichkeit oder verweigern diese. Die hohe ethische Relevanz dabei liegt nicht im Zwang oder (subtiler) in der Manipulation des Publikums, sondern in der Fortschreibung von Realitätskonstruktionen, der Stiftung von Identität und der Transzendenz eines bestimmten Freiheitsverständnisses.³³ Kurz

33 Luhmann (1996: 157): „Man kann nur vermuten, daß die Massenmedien zur Überschätzung der

und zusammenfassend: Die Medien machen das, was wirklich ist, und die Medien zeigen das, was wirklich ist. Sie produzieren und repräsentieren Öffentlichkeit. Journalismus ist auch deshalb öffentliche Aufgabe, er ist Arbeit an der Gesellschaft und in der Gesellschaft. Ein Beruf, der als wesentlicher Bestandteil der „Vierten Gewalt“ seine ideelle und normative Bestimmung im öffentlichen Vernunftgebrauch finden kann, ist wohl kein Beruf wie jeder andere auch. Nicht nur die Ergebnisse der Gatekeeper- und Redaktionsforschung, die dem Journalismus *sui generis* eine dominante Rolle in der Konstruktion von Realität beimessen, sondern auch systemtheoretische, funktionalistische, konstruktivistische und strukturalistische Zugänge kommen nicht umhin, den Zusammenhang von Journalismus und der Qualität von Öffentlichkeit anzuerkennen (vgl. Scholl/Weischenberg 1998).

Wir sind der Meinung (und das kann auch als Wertdeklaration verstanden werden), dass die Qualität von Öffentlichkeit und die Qualität von Journalismus positiv korrelieren. Damit ist freilich nicht nur der Journalismus als System, als Struktur und als spezifische Berufskultur gemeint, sondern auch die Rolle und das je spezifische Selbstverständnis von JournalistInnen. Anders formuliert: Die Bereitschaft, Verantwortung für eine bestimmte Qualität von Öffentlichkeit zu übernehmen, hängt nicht nur von den systemischen Bedingungen ab, also der Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen, sondern auch von der spezifischen Konstruktion von Berufsrollenbildern und journalistischen Selbstbildern, also der Motivation, mit Überzeugung konkret zu handeln.

Das kann zugleich vor dem Hintergrund einer „Kultur der Medialität“ (Bauer 2008) interpretiert werden, die Medienbildung als umfassendere *Media Literacy* einfordert, weshalb auch die Absichten der MedienproduzentInnen erst nach empirischer Grundlagenarbeit kritischer Analyse unterzogen werden können. Die Diskussion journalistischer Individualethik, wie sie im Diskurs anhand akut auffälliger Arbeiten oder auch mit konkret adressierten JournalistInnen gelegentlich im öffentlichen und pädagogischen Diskurs erfolgt, ist nicht ausreichend, um Medien insgesamt als Sozialisationsinstanzen begreifen zu können. Anspruch von MedienpädagogInnen muss es sein, Medien auch im Gesamtzusammenhang von journalistischen Leit- und Leidmotiven begreifbar zu machen. Dafür fehlten in Österreich valide Daten.

Was treibt JournalistInnen in Österreich also an, was halten sie für wichtig und welche Werte vertreten sie? Der folgende Beitrag fasst Ergebnisse dreier empirischer Studien, die von den AutorInnen dieses Beitrags durchgeführt wurden (Der Journalisten-Report I, II & III³⁴), zusammen und fokussiert auf die Frage, welche Werthaltungen dem Berufshandeln von österreichischen JournalistInnen zugrunde liegen. Neben dem Versuch, im Rahmen einer Totalerhebung Basisdaten über den Journalismus als Beruf zu gewinnen, standen in den an internationalen Vorbildern orientierten Studien vor allem die Fragen nach den Werthaltungen und der

Freiheit anderer führen, während jedem Einzelnen die kognitiven Schranken des eigenen Freiheitspielraums nur allzu bewußt sind. Und diese Disbalancierung der Freiheitsattribution mag in einer Gesellschaft, die Entscheidungsspielräume auf allen Ebenen immens erweitert und entsprechende Unsicherheiten erzeugt hat, viel folgenreicher sein als die Frage, wer nun definitiv zu bestimmtem Handeln oder Unterlassen gezwungen wird.“

34 Kaltenbrunner, Andy/Karmasin, Matthias/Kraus, Daniela/Zimmermann, Astrid (2007): Der Journalisten-Report I. Österreichs Medien und ihre Macher, Wien: Facultas; Kaltenbrunner, Andy/Karmasin, Matthias/Kraus, Daniela/Zimmermann, Astrid (2008): Der Journalisten-Report II. Österreichs Medienmacher und ihre Motive, Wien: Facultas; Kaltenbrunner, Andy/Karmasin, Matthias/Kraus, Daniela (2010): Der Journalisten-Report III. Politikjournalismus in Österreich, Wien: Facultas.

Berufsauffassung österreichischer JournalistInnen (auch im internationalen Vergleich) im Mittelpunkt. Aus diesem Grund wurden auch Items aus anderen Studien in die österreichischen Befragungen aufgenommen (vgl. Weischenberg/Malik/Scholl 2006). Angesichts des Standes der Forschung in Österreich stellen diese Datensammlungen einen ersten Schritt in Richtung internationaler Vergleichbarkeit her. Einen ersten Schritt, der in vielen Punkten der qualitativen Ergänzung (z. B. wie werden Wertkonflikte erlebt und verarbeitet?) und der Erweiterung durch quantitative und qualitative Inhaltsanalysen bedürfte (z. B. wie wirken sich divergente Werthaltungen auf die konkrete inhaltliche Gestaltung aus – und in welchem Ausmaß?).

Dieser Beitrag basiert auf Daten folgender Studien:

- „Journalisten-Report I – Österreichs Medien und ihre Macher“, eine 2006 bis 2007 durchgeführte Vollerhebung der soziodemografischen Daten (wie etwa Alter, Geschlecht, Bildungsgrad, Einkommen u. ä.) aller österreichischen JournalistInnen. Von den 7.100 ermittelten hauptberuflichen JournalistInnen³⁵ in Österreich konnten von 63 % detaillierte Daten gewonnen werden.
- Basierend auf den Daten von „Journalisten-Report I“ wurde 2008 die Studie „Journalisten-Report II – Österreichs Medienmacher und ihre Motive“ durchgeführt. Kernstück bildete eine repräsentative telefonische Befragung von 500 JournalistInnen zu Rollenbildern, beruflichem Selbstverständnis, Ethik und Arbeitsbedingungen im österreichischen Journalismus.³⁶
- „Journalisten-Report III – Politikjournalismus in Österreich“, eine 2009 durchgeführte Befragung von 100 PolitikjournalistInnen, die den Schwerpunkt auf Rechercheverhalten und Mediennutzung der österreichischen PolitikjournalistInnen setzt.³⁷

2. Journalismus als Vermittlung von Tatsachen?

Unterschiede – auch in journalistischen Berufsauffassungen – werden immer erst im Vergleich deutlich.

Zuerst wollen wir – vor diesen Hintergründen – Ergebnisse jener Studie, die repräsentativ für österreichische JournalistInnen 2008 (Kaltenbrunner/Karmasin/Kraus/Zimmermann 2008; N=500) erhoben wurde, im Vergleich zu deutschen JournalistInnen diskutieren (vgl. Weischenberg/Malik/Scholl 2006; N=1.536). Interessant sind die Differenzen vor allem aus einer medienkulturellen Perspektive, da sie bei ähnlicher medienökonomischer Organisation, bei ähnlicher ordnungspolitischer Regulation und bei einem ähnlichen politischen System signifikant sind.

Befragt wurden die österreichischen JournalistInnen, worum es ihnen ganz persönlich in ihrem Beruf gehe. Zu 15 verschiedenen Aussagen zum journalistischen Selbstverständnis konnte auf einer fünfteiligen Skala Zustimmung von „voll und ganz“ bis „überhaupt nicht“ gegeben werden. Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde bei der Formulierung dieser Fragen auf die Items von Weischenberg/Malik/Scholl (2006) aus deren JournalistInnenbefragung zurück-

35 Für eine umfassende Definition des Begriffs Journalist bzw. Journalistin sowie Operationalisierung der Studie siehe Kaltenbrunner, Andy/Karmasin, Matthias/Kraus, Daniela/Zimmermann, Astrid (2007): Der Journalisten-Report I. Österreichs Medien und ihre Macher, Wien: Facultas.

36 Für detaillierte Informationen und Ergebnisse der Studie siehe Kaltenbrunner/Karmasin/Kraus/Zimmermann (2008): Der Journalisten-Report II.

37 Vgl. hierzu Kaltenbrunner/Karmasin/Kraus (2010): Der Journalisten-Report III.

gegriffen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Äquivalenz auf verschiedenen Ebenen (vgl. Hanitzsch 2008: 254–257) gegeben ist. Der erste Fragenblock bezog sich auf die Zustimmung zum Berufsrollenbild des objektiven, präzisen und schnellen Informationsjournalisten; der zweite Schwerpunkt lag auf dem Selbstverständnis des Kritikers, Kontrollors und Anwalts; der dritte auf journalistischer Service-, Orientierungs- und Unterhaltungsfokussierung (siehe Weischenberg/Malik/Scholl 2006: 97–119).

Der Vergleich der Ergebnisse zeigt: Das Berufsrollenbild des neutralen Vermittlers steht in beiden Ländern an erster Stelle. Hier wie da ist es den JournalistInnen besonders wichtig, „das Publikum möglichst neutral und präzise zu informieren“ (Zustimmung D: 89 %, Ö: 92 %) und (bei allen Vorbehalten) „die Realität genauso abzubilden, wie sie ist“ (D: 74 %, Ö: 79 %). Auch bei zwei weiteren Items, die dem Rollenbild des Informationsjournalismus zugeordnet werden können – nämlich, „möglichst schnell Informationen zu vermitteln“ (D: 74 %, Ö: 69 %) sowie „sich auf Nachrichten zu konzentrieren, die für ein möglichst breites Publikum interessant sind“, bewegt sich die Zustimmung in der gleichen Größenordnung.

Doch in weiterer Folge divergieren die Berufsrollenbilder zum Teil beträchtlich. Auffällig ist zuerst: Die österreichischen JournalistInnen stimmen allen anderen Zuschreibungen in größerem Ausmaß zu als die deutschen JournalistInnen; das Selbstverständnis ist in deutlich geringerem Maße ausschließlich von der Rolle des „neutralen Vermittlers“ dominiert. Ergänzt wird dieses Selbstverständnis in Österreich durch ein wesentlich stärker von subjektiven Elementen bestimmtes, meinungsorientiertes, anwaltschaftliches und aktives Rollenbild:

- Österreichische JournalistInnen glauben sich in einem deutlich stärkeren Ausmaß als ihre deutschen KollegInnen dazu berufen, ihrem Publikum Orientierung zu bieten: „Positive Ideale vermitteln“ wollen 66 % der österreichischen, aber nur 40 % der deutschen JournalistInnen; „neue Trends aufzeigen“ wollen 75 % der österreichischen, aber nur 44 % der deutschen JournalistInnen; „Lebenshilfe bieten“ 54 % der österreichischen, aber nur 44 % der deutschen JournalistInnen. Auch das „Erklären und Vermitteln komplexer Sachverhalte“, zwar auch eine Facette des Rollenbildes des „neutralen Vermittlers“, aber doch mit einer deutlichen Orientierungsfunktion, bewerten die österreichischen JournalistInnen noch höher als die deutschen: Diesem Item stimmen 89 % zu, in Deutschland sind es nur 79 %.
- 75 % der österreichischen JournalistInnen geht es darum, „Kritik an Missständen“ zu üben – in Deutschland wollen das nur 58 %.

Die Unterschiede in zwei Itempaaren seien besonders hervorgehoben:

- Besonders auffällig ist die selbstbewusste und aktive Rolle, die österreichische JournalistInnen einnehmen wollen: Deutlich öfter sind sie bereit, dem Publikum ihre „eigenen Ansichten zu präsentieren“: Während die deutschen JournalistInnen hier sehr zurückhaltend sind – nur 19 % sehen das als ihre Aufgabe – stimmen 42 % der österreichischen JournalistInnen zu. Aktives *Agenda Setting* wollen 31 % der österreichischen, aber nur 14 % der deutschen JournalistInnen betreiben („die politische Tagesordnung beeinflussen“).
- Die österreichischen JournalistInnen fühlen sich in besonders hohem Maße dem anwaltschaftlichen Journalismus verpflichtet. Sie wollen sich für die „Benachteiligten in der Bevölkerung einsetzen“ (60 % in Österreich vs. 29 % in Deutschland), und sie wollen „normalen Leuten“ eine Chance geben, „ihre Meinung über Themen zum Ausdruck zu bringen“ (51 % in Österreich vs. 34 % in Deutschland).

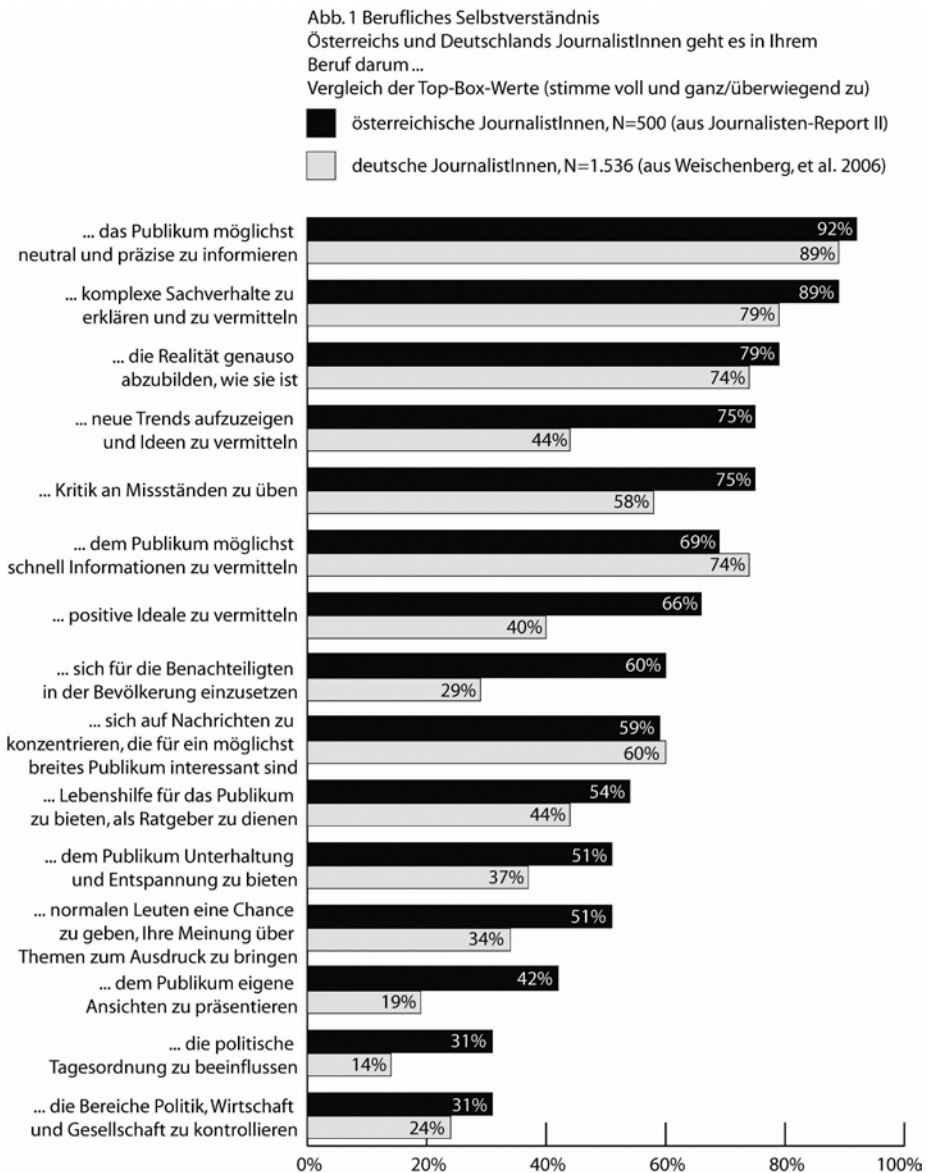


Abb. 1: Berufliches Selbstverständnis von JournalistInnen,
Diagramm: Kaltenbrunner/Karmasin/Kraus

Die Rolle als Vermittler von Werten, als Vertreter „des“ Volkes ist wesentlich und die Tradition der Gesinnungspublizistik ungebrochen aktuell. Journalismus, der unter Verweis auf die hehre Rolle der „Vierten Gewalt“ durchaus „parteiische“ Standpunkte vertritt, hat in Österreich Tradition. Nach den Brüchen von 1933–1938–1945 prägt diese Kultur das journalistische Selbstverständnis sowohl der politischen Presse als auch der kommerziellen Medien in Öster-

reich – wenn auch bei Letzteren die politischen Positionen am vermuteten Publikumsgeschmack ausgerichtet werden (ausführlicher Karmasin/Kraus 2010). Geringe Quellentransparenz und Vermischung von Nachricht und Meinung (Renger 2002: 229) sind die Regel – während in Deutschland gelegentlich sogar vor einer Überbewertung des Trennungsgrundsatzes gewarnt wird (Pöttker 2005: 132–137). Die beispiellose Dominanz der *Kronen Zeitung*, ihre Tendenz zum Kampagnenjournalismus³⁸ inklusive, und vor allem ihre realpolitische Relevanz³⁹, verdeutlichen und verstärken diesen Effekt. Sehr unmittelbar hatte sich die Boulevardzeitung in den vergangenen Jahren – geradezu werbende Partei – in Wahlkämpfe eingemischt: Durch offensive Unterstützung für den SPÖ-Kandidaten Werner Faymann bei den Nationalratswahlen 2008, Promotion der Liste des Kandidaten und Kolumnisten Hans Peter Martin bei den EU-Wahlen 2009, eine – später teils zurückgenommene – Wahlempfehlung für Barbara Rosenkranz bei den Präsidentschaftswahlen 2010. Eine solche *Kronifizierung* der politischen Kommunikation ist eine wesentliche Konstituente der Kampagnenbereitschaft von österreichischem Journalismus (siehe Kaltenbrunner/Karmasin/Kraus 2010).

Dass die Dominanz des Gesinnungsjournalismus in Österreich – anders als in Deutschland – ungebrochen herrscht, hat seine Ursache auch darin, dass die wesentliche Sozialisationsinstanz für österreichische JournalistInnen nach wie vor das Medienunternehmen ist. Einschlägige Aus- und Weiterbildungen werden in Österreich kaum angeboten, die Akademisierung des Berufes ist gering (Ö: 34 %, D: 69 %). Darüber hinaus ist nach 9-jähriger Pause eine institutionelle Selbstkontrolle in Form eines Presserates, der zumindest als öffentliche Diskursplattform über Normen und berufliches Selbstverständnis dienen könnte (siehe Gottwald/Kaltenbrunner/Karmasin 2006), erst seit Frühjahr 2010 überhaupt wieder im Entstehen und gilt vorläufig weiterhin nur für Printmedien. Zudem ist der Medienjournalismus im Vergleich zu Deutschland schwach entwickelt. Dem Sog der spezifisch österreichischen Medienkultur können sich JournalistInnen auch dann nicht entziehen, wenn sie sich dem Ideal der „Vierten Gewalt“ und der rationalen Kontrolle und Kritik verpflichtet fühlen. Führt dies zu inneren und äußeren Konflikten oder passen sich die im Journalismus tätigen Menschen an?

3. Die Werte der Wertevermittler

Gibt es also innere und äußere Konflikte? Wie schon in anderen Studien (Karmasin 2005), steht die Frage nach Wissenskonflikten im Mittelpunkt der Einschätzung von Widersprüchen, die der einzelne Journalist, die einzelne Journalistin im beruflichen Alltag erlebt. Dieses Item, das im Anschluss an Kaufmann/Kerber/Zulehner (1986) formuliert wurde, soll zeigen, ob gewisse Handlungsweisen als moralisches Problem erlebt werden. Dies ist wesentlich von der Rezeption bzw. von der moralischen Binnenstruktur des/der Befragten abhängig. Dabei spielt

38 Siehe dazu grundsätzlich: Weber 1995; am Beispiel der EU-Berichterstattung: Pesendorfer 2007; und mit zahlreichen Beispielen: Fidler 2004, 32ff.

39 Siehe als weiteres Beispiel den Anti-EU-Kurs der Kronen Zeitung, der im österreichischen Wahlkampf 2008 zu einem Kniefall der Sozialdemokratischen Partei (SPÖ) vor Krone-Herausgeber Dichand führte, als der regierende Kanzler Gusenbauer und der künftige Kanzler Faymann in einem Brief – exklusiv an die Kronen Zeitung – die Änderung ihres politischen Kurses zum EU-Reformvertrag ankündigten. Was, wie sich im EU-Wahlkampf 2009 zeigte, für die SPÖ durchaus nicht lohnend war. Der Brief im Wortlaut unter: http://www.krone.at/krone/S25/object_id__105493/hxcms/index.html (letzter Zugriff: 18.04.2012)

neben den moralischen Prädispositionen und dem (problematischen) Versuch, objektiv auf die eigene Berufsbiografie zu reflektieren, auch die Frage sozialer Öffentlichkeit eine gewisse Rolle. Man kann also davon ausgehen, dass die im beruflichen Alltag auftretende Zahl an Gewissenskonflikten tendenziell höher ist als jene Zahl an Gewissenskonflikten, die die Befragten auch eingestehen.

Fühlen Sie sich in Ihrem Beruf zu Handlungsweisen gedrängt, durch die Sie mit Ihrem Gewissen in Konflikt geraten? 1994: N=206; 2004: N=122 (aus Karmasin 2004); 2008: N=500 (aus Journalisten-Report II)				
		ja, häufig	manchmal	nie
1994	Total	4 %	31 %	65 %
	JournalistInnen mit Hochschulabschluss	2 %	31 %	65 %
	JournalistInnen ohne Hochschulabschluss	3 %	36 %	62 %
	JournalistInnen aus Printmedien	3 %	34 %	61 %
	JournalistInnen aus elektronischen Medien	2 %	22 %	76 %
2004	Total	2 %	36 %	62 %
	JournalistInnen mit Hochschulabschluss	2 %	33 %	64 %
	JournalistInnen ohne Hochschulabschluss	1 %	37 %	62 %
	JournalistInnen aus Printmedien	1 %	39 %	60 %
	JournalistInnen aus elektronischen Medien	2 %	32 %	66 %
2008	Total	1 %	27 %	72 %
	JournalistInnen mit Hochschulabschluss	1 %	29 %	71 %
	JournalistInnen ohne Hochschulabschluss	-	26 %	73 %
	JournalistInnen aus Printmedien	1 %	26 %	73 %
	JournalistInnen aus elektronischen Medien	-	34 %	66 %

Abb. 2: Berufliches Selbstverständnis von JournalistInnen,
Diagramm: Kaltenbrunner/Karmasin/Kraus

Im Längsschnittvergleich ist erstaunlich: Die Debatten um Boulevardisierung, ethischen und qualitativen „Niedergang“ des Journalismus und den Trend zur Gesinnungspublizistik verstärkten die moralischen Probleme der JournalistInnen nicht. Im Vergleich zu den JournalistInnenbefragungen 1994 und 2004 (vgl. Karmasin 2005: 70ff.) lässt sich sogar ein relativer Rückgang der Gewissenskonflikte im beruflichen Alltag feststellen. Waren 1994 noch 35 % aller JournalistInnen häufig oder manchmal mit Gewissenskonflikten konfrontiert und 2004 sogar 38 %, so sind es 2008 nur mehr 28 %.

Interessant ist auch, dass im Vergleich zu anderen Berufsgruppen die Zahl von JournalistInnen, die in ihrem Beruf zu Handlungsweisen gezwungen sind, die Gewissenskonflikte nach sich ziehen, gering ist. Bei Managern waren es 1995 enorme 74 %, die zumindest manchmal mit Gewissenskonflikten konfrontiert waren (JournalistInnen 1994: 35 %), und 2006 immerhin noch 52 % (JournalistInnen 2008: 28 %). Näher liegen die JournalistInnen da am Bevölkerungsschnitt: In beiden Vergleichsjahren sahen sich im Durchschnitt der Bevölkerung nur 24 % aller Befragten in ihrem Berufsleben mit Gewissenskonflikten konfrontiert.

Provozieren also spezifische organisatorische Vorkehrungen und ethische Regulative im Journalismus weniger Gewissenskonflikte? Plausibler erscheint die Erklärung, dass durch die verstärkte Thematisierung wirtschafts- und unternehmensethischer Fragen das Bewusstsein im Management für ethische Fragen generell höher ist als im Journalismus. Für Letzteres spräche vor allem, dass durch das Fehlen einer institutionalisierten Selbstkontrolle in Österreich berufsethischen Fragestellungen im Allgemeinen und der Debatte moralischer Standards im Besonderen wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Etablierte Qualitätsparameter und Instrumente der Selbstregulierung der Medien gelten gemeinhin stets als wichtige Zukunftsfaktoren für Qualität von Journalismus und öffentlichen Diskurs generell. Darum ist es derzeit in Österreich schlecht bestellt.

Der sogenannte „Ehrenkodex“ der österreichischen Presse etwa besteht in seiner aktuell gültigen Form ohne Aktualisierungen seit den 1990er-Jahren. Mangels *Presserat* gab es bei Verstößen gegen diesen Kodex weder eine Anlaufstelle für Beschwerden noch Verfahren, um berufsethische Regeln zu diskutieren. Welche Relevanz der eben im Frühjahr 2010 neu konstituierte Presserat entwickelt, getragen neuerlich vor allem von *JournalistInnengewerkschaft* und Verlegerverband VÖZ, wird sich erst weisen.

Abb.3 Gewissenskonflikte

Fühlen Sie sich in Ihrem Beruf zu Handlungsweisen gedrängt, durch die Sie mit Ihrem Gewissen in Konflikt geraten?

Journalisten 2008, N=500 (aus Journalisten-Report II)

Manager 2006 und Bevölkerung 2006, N=952 (BMW in Kooperation mit der Alpen-Adria-Universität)

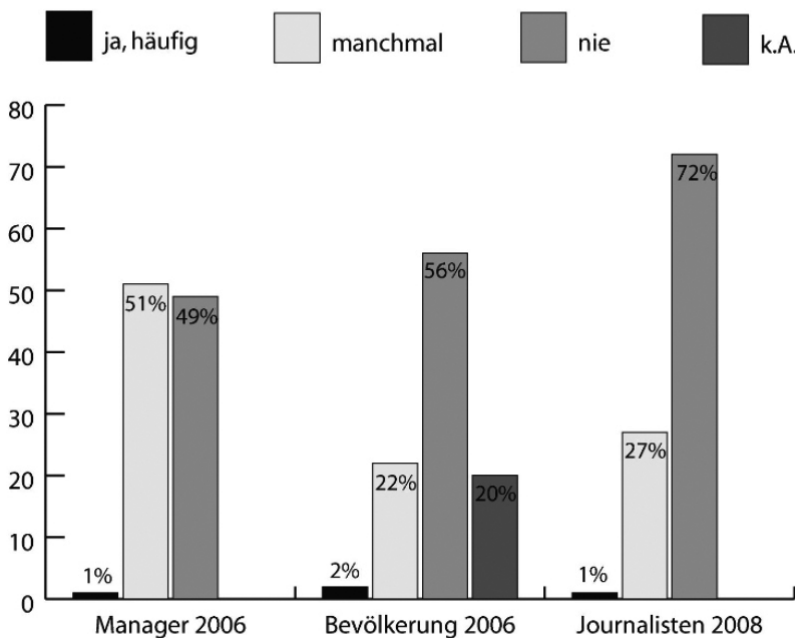


Abb. 3: Gewissenskonflikte,
Diagramm: Kaltenbrunner/Karmasin/Kraus

4. Journalismus und Weltanschauung

Wenn Wertehaltungen der medialen Wertevermittler analysiert und diskutiert werden, so sind meist Fragen nach weltanschaulichen und politischen Präferenzen von JournalistInnen von besonderem Interesse. Von Publikum wie Politikern werden Forschungsergebnisse in diesem Bereich zur Untermauerung eigener (Vor-)Urteile über eben diese Berufsgruppe besonders ausführlich kommentiert.

Für den Journalisten-Report III (Kaltenbrunner/Karmasin/Kraus 2010) wurden speziell PolitikjournalistInnen zu politischen Selbsteinschätzungen und Präferenzen befragt. Das sind jene professionellen Multiplikatoren, für die Zitierung, Kommentierung und Reflexion von Ideologie schlechthin und konkreten politischen Ereignissen im Alltag ja Kern ihrer Tätigkeit sind.

Auf einer Links-Rechts-Skala von 1 bis 100 geben sich Österreichs PolitikjournalistInnen demnach einen Durchschnittswert von 40,5. Sie stehen also deutlich links der Mitte (siehe Abb. 4). Das ist noch ein (kleines) Stück weiter links als der Skalenwert 41,9. Ein Wert, den die repräsentative Befragung von JournalistInnen aller Ressorts im Jahr 2008 für den *Journalisten-Report II* ergab.

Abb. 4 Politische Grundhaltung

Bitte schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 100 Ihre eigene politische Grundhaltung ein.

Die Zahl 1 steht für politisch links und die Zahl 100 für politisch rechts.

PolitikjournalistInnen: N=88 (aus Journalisten-Report III);

Österreichische JournalistInnen: N=477 (aus Journalisten-Report II)

Deutsche JournalistInnen: N=1.536 (aus Weischenberg/Malik/Scholl 2006);

Österreichische Bevölkerung: N=1.000 (aus IMAS 2008)

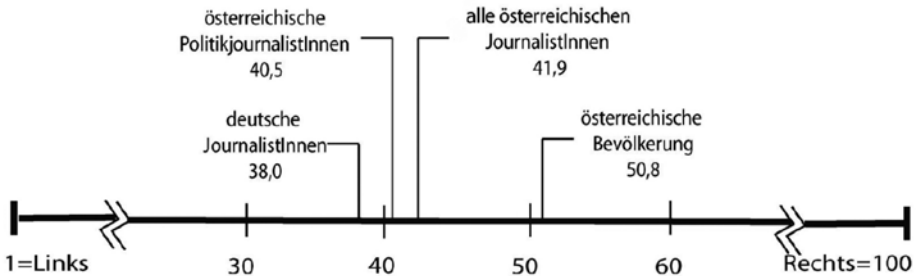


Abb. 4: Politische Grundhaltung,

Diagramm: Kaltenbrunner/Karmasin/Kraus

Deutsche PolitikjournalistInnen definierten sich im Durchschnitt auf dieser Skala bei den großen Grundlagenstudien von Weischenberg/Malik/Scholl (2006) mit 38,0 noch ein Stück weiter links als ihre österreichischen KollegInnen.

Im Jahr 2008 hatte sich Österreichs Gesamtbevölkerung bei einer Erhebung des *IMAS-Instituts* auf einer solchen Links-Rechts-Skala mit 50,8 einen Hauch rechts von der Mitte eingeschätzt.

Die Interpretation speziell dieser Daten ist „traditioneller Kampfplatz“ (Weischenberg/Malik/Scholl 2006: 70) bei der Diskussion um Repräsentativität von JournalistInnen. Österreichs

JournalistInnen unterscheiden sich also in ihrer politischen Positionierung deutlich von der Gesamtbevölkerung. Sie sind genauso wenig ein Abbild oder gar Abziehbild von Österreichs Population wie etwa LehrerInnen. Den einen wie den anderen wird deswegen im politischen Diskurs gerne unterstellt, sie würden allenfalls alle BürgerInnen, jedenfalls aber deren Nachwuchs tendenziell politische Werthaltungen vermitteln, die von jenen der Gesamtbevölkerung deutlich differieren.

Die Objektivitätsfiktion als eine Anforderung an Journalismus macht dann die Befragung von PolitikjournalistInnen nach parteipolitischen Präferenzen noch schwieriger und heikler als jene allgemeinere nach der politischen Grundhaltung. Vor allem JournalistInnen, die im öffentlich-rechtlichen *ORF* arbeiten, setzen sich selbst deswegen besonders häufig präzise in die Mitte eines solchen Links-Rechts-Schemas und lehnen in der Folge Hinweise auf eigene Parteisympathien oder gar eigenes Wahlverhalten ab.

Auf die Frage, ob sie einer Partei „ganz allgemein gesprochen zuneigen“, verweigern unter allen Befragten aus allen Medien dann 14 % die Auskunft, 31 % betonen Äquidistanz zu allen politischen Parteien. Die übrigen berichten deklarierte Präferenzen: Am stärksten neigen die MitarbeiterInnen der Politik-Ressorts den *Grünen* zu (28 %), gefolgt von der *ÖVP* (17 %). Der *SPÖ* sehen sich nur 5 % nahe, sonstige Parteien haben ebenso nur 5 % Zustimmung.

Das Ergebnis mag auf den ersten Blick überraschen, hat aber internationale Parallelen. Auch in Deutschland stehen JournalistInnen den *Grünen* überproportional nahe. Zwischen den (meist oppositionellen) *Grünen* und (Politik-)JournalistInnen gibt es häufiger Übereinstimmungen von grundsätzlichen Zielen der eigenen Arbeit und gesellschaftlichen Milieus. Sie sehen sich beide gerne als KritikerInnen und KontrolleurInnen von Politik und Wirtschaft. Sie sind – oft gleichzeitig – in Bürgerinitiativen und Bewegungen der *civil society* der 1970er- und 1980er-Jahre politisch sensibilisiert und sozialisiert worden.

Zu simplifizierend wäre allerdings der Schluss, persönliche Parteisympathien wären wichtigstes Leitmotiv für journalistische Arbeit und fänden – quasi als subkutane Werbung für eigene Werte und Gemeinschaften – in Artikeln und Sendungen unmittelbar Ausdruck. Der Vergleich mit LehrerInnen scheint hier ein sehr brauchbarer: Keineswegs schlägt sich eigene Parteisympathie unmittelbar in der Vermittlungsarbeit nieder. Sehr wohl sind politische Grundhaltungen aber Leitplanken für eigenes Handeln. Und Weltanschauung, links oder rechts, kann gerade zu besonderer Kritik an jenen Parteien führen, die diese Positionen im Spektrum vertreten – wenn sie nämlich enttäuschen. Die Selbsteinschätzung einer JournalistInnen-Mehrheit deutlich links der Mitte kann gerade traditionell als „links“ eingeschätzten Parteien wie *SPÖ* und *Grünen* zu schaffen machen. Ihnen gilt dann besondere kontrollierende Aufmerksamkeit, wenn sich JournalistInnen zwar eben links, aber durch keine dieser Parteien selbst vertreten fühlen. Die einfache, geradlinige Instrumentalisierung von Journalismus durch Parteien funktioniert spätestens seit Einstellung der letzten überregionalen Parteizeitungen vor zwei Jahrzehnten kaum noch.

Politikjournalismus und Journalismus generell, so legen internationale und nationale Studien nahe (z. B. Lengauer/Pallaver/Pig 2004: 149–236; oder Seethaler/Melischek 2010), haben sich in den vergangenen Jahrzehnten ein hohes Maß an Autonomie erarbeitet. In (gesellschafts-)politischen Kommunikationsgeflechten, also überall, wo es auch um die Vermittlung von Werten, Haltungen und wünschenswerten Perspektiven geht, kommt es zu mehr „Journalistenzentrierung und journalistischer Interpretativität“ (Lengauer/Pallaver/Pig 2004: 196) der Berichterstattung. Eine Journalismusforschung, die genauer nachsieht, welche Werte diese

Wertevertreter selbst vertreten und von welchen weltanschaulichen und ökonomischen Eigentümerinteressen sie abhängig sind, gewinnt damit weiter an Bedeutung.

Literatur

- Bauer, Thomas A. (2008): Kultur der Medialität. Medienbildung als das pädagogische Programm von Medialitätskultur, in: MEDIENIMPULSE 65/2008, 9–12.
- Fidler, Harald (2004): Im Vorhof der Schlacht. Österreichs alte Medienmonopole und neue Zeitungskriege, Wien: Falter Verlag.
- Gottwald, Franziska/Kaltenbrunner, Andy/Karmasin, Matthias (2006): Medienselbstregulierung zwischen Ökonomie und Ethik. Erfolgsfaktoren für ein österreichisches Modell, Wien et al.: LIT Verlag.
- Hanitzsch, Thomas (2008): Problemzonen kulturvergleichender Kommunikatorforschung: Methodologische Fallstudien, in: Melischek, Gabriele/Seethaler, Josef/Wilke, Jürgen (Hg.) (2008): Medien und Kommunikationsforschung im Vergleich. Grundlagen, Gegenstandsbereich, Verfahrensweisen, 253–270, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaltenbrunner, Andy/Karmasin, Matthias/Kraus, Daniela (2010): Der Journalisten-Report III. Politikjournalismus in Österreich, Wien: Facultas.
- Kaltenbrunner, Andy/Karmasin, Matthias/Kraus, Daniela/Zimmermann, Astrid (2008): Der Journalisten-Report II. Österreichs Medienmacher und ihre Motive, Wien: Facultas.
- Kaltenbrunner, Andy/Karmasin, Matthias/Kraus, Daniela/Zimmermann, Astrid (2007): Der Journalisten-Report I. Österreichs Medien und ihre Macher, Wien: Facultas.
- Karmasin, Matthias (2005): Journalismus: Beruf ohne Moral? Von der Berufung zur Profession, Wien: WUV.
- Karmasin, Matthias/Kraus, Daniela (2010): Culture's Consequences: Journalismuskulturen in Österreich und Deutschland im Spiegel der Berufsrollenselbstbilder, in: Hepp, Andreas/Höhn, Marco/Wimmer, Jeffrey (Hg.): Medienkultur im Wandel, Konstanz: Universitätsverlag.
- Kaufmann, Franz-Xaver/Kerber, Walter/Zulehner, Paul (1986): Ethos und Religion bei Führungskräften, München: Kindt.
- Lengauer, Günther/Pallaver, Günther/Pig, Clemens (2004): Redaktionelle Politikvermittlung in der Mediendemokratie, in: Plasser, Fritz (Hg.): Politische Kommunikation in Österreich. Ein praxisnahes Handbuch, 149–236, Wien: WUV.
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pesendorfer, Nicole (2007): Der EU-Diskurs in der Kronen Zeitung. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Pöttker, Horst (2005): Ende des Milleniums – Ende des Journalismus? Wider die Dogmatisierung der professionellen Trennungsgrundsätze, in: Behmer, Markus/Blöbaum, Bernd/Scholl, Armin/Stöber, Rudolf (Hg.): Journalismus und Wandel. Analysedimensionen, Konzepte, Fallstudien, 123–141, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Renger, Rudi (2002): Politikentwürfe im Boulevard, in: Schicha, Christian/Brosda, Carsten (Hg.): Politikvermittlung in Unterhaltungsformaten. Medieninszenierungen zwischen Popularität und Populismus, 223–232, Wien et al.: LIT Verlag.
- Scholl, Armin/Weischenberg, Siegfried (1998): Journalismus in der Gesellschaft. Theorie, Methodologie und Empirie, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Seethaler, Josef/Melischek, Gabrielle (2010): Journalismus und Politik in den österreichischen Nationalratswahlkämpfen 1999–2008, in: Kaltenbrunner, Andy/Karmasin, Matthias/Kraus, Daniela (2010): Der Journalisten-Report III. Politikjournalismus in Österreich, Wien: Facultas.
- Weber, Stefan (1995): Nachrichtenkonstruktion im Boulevardmedium. Die Wirklichkeit der „Kronen Zeitung“, Wien: Passagen.
- Weischenberg, Siegfried/Malik, Maja/Scholl, Armin (2006): Die Souffleure der Mediengesellschaft. Report über die Journalisten in Deutschland, Konstanz: UKV.

Florian Arendt

Wie wirkt die Krone? Ein Überblick über den Stand der Forschung zur Wirkung der Kronen Zeitung

Beitrag online im *Schwerpunkt/Forschung* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/210>

Abstract

Die *Kronen Zeitung* wird für ihre tendenzielle Berichterstattung vielfach kritisiert. Ergänzend dazu wird über die „Macht“ der *Kronen Zeitung* in der öffentlichen und veröffentlichten Meinung viel spekuliert. Der vorliegende Beitrag versucht den Stand der Forschung bezüglich der Wirkung der *Kronen Zeitung* auf ihre LeserInnen zusammenzufassen. Es zeigt sich, dass die Nutzungshäufigkeit der *Kronen Zeitung* mit Realitätseinschätzungen, Einstellungen, Verhalten und Themenwichtigkeit korreliert. Zudem gibt es erste empirische Belege, dass zumindest ein Teil der gefundenen Zusammenhänge ursächlich der *Krone-Nutzung* zugeschrieben werden kann. Da es nur wenige empirische Studien gibt, wird argumentiert, dass mehr Forschung bezüglich der Wirkung der *Kronen Zeitung* notwendig ist.

The newspaper *Kronen Zeitung* is regularly criticized for its tendentious news coverage. There is also a lot of speculation with regard to the newspaper's "power" and its possible effects on public and publicized opinion. This article tries to summarize the available empirical evidence on the effects of the *Kronen Zeitung* on its readers. It can be shown that exposure correlates with evaluations of reality, attitudes, behavior and the importance of issues. Additionally, there is empirical evidence indicating that least part of the relationship between exposure and these variables may be causally explained by exposure. Seen the few existing empirical studies it is argued that more research concerning the effects of *Kronen Zeitung* is needed.

1. Einleitung

Die *Kronen Zeitung*, kurz *Krone*, dominiert den österreichischen Tageszeitungsmarkt: Fast drei Millionen Menschen lesen sie in einem Land mit ungefähr acht Millionen EinwohnerInnen täglich. In der öffentlichen und veröffentlichten Meinung wird bezüglich der „Macht“ der *Krone* viel spekuliert. Diverse Meinungen, welche zwischen den Polen der Ohnmachts- und der Allmachtsannahme liegen, werden vertreten. Der Artikel hat das Ziel, einen Überblick über den Stand der Forschung zu schaffen: Was ist über die Wirkung der *Kronen Zeitung* bekannt? Die Kenntnis der Ergebnisse der empirischen Forschung könnte wesentlich zur Versachlichung der Diskussion beitragen.

Lange Zeit wurde die Wirkung der *Kronen Zeitung* von der empirischen Forschung vernachlässigt. Erst in jüngerer Vergangenheit wurden vermehrt Versuche unternommen, die Wirkung der *Kronen Zeitung* auf die Sicht der sozialen Wirklichkeit ihrer LeserInnen zu untersu-

chen. Ergebnisse dieser Arbeiten werden präsentiert. Zusätzlich zu den bisher veröffentlichten Ergebnissen werden erstmals Daten aus einem laufenden Forschungsprojekt veröffentlicht.

2. Vorbemerkung

Das Phänomen *Medienwirkung* (vgl. Schenk 2007) erfordert eine klare Definition der Effektebene. „Was wirkt wie auf wen?“ kann als erkenntnisleitende Fragestellung betrachtet werden.

Was? Wenn von Medienwirkung gesprochen wird, müssen immer die konkreten Inhalte des Mediums betrachtet werden. Hier gilt es etwa zu unterscheiden, ob es eher um die kurzfristige Wirkung eines konkreten Artikels, oder ob der Fokus auf die langfristige Wirkung der Berichterstattung (d. h. zahlreiche Artikel) gelegt wird. Im Rahmen dieses Review-Beitrags wird der Fokus auf die eher längerfristigen Auswirkungen der Berichterstattung gelegt.

Wie? In einem ersten Schritt interessiert zunächst, ob sich ein gewisser Effekt nachweisen lässt. So ist es erforderlich, einen Zusammenhang zwischen dem Lesen der *Krone* und diversen interessierenden abhängigen Variablen nachzuweisen. Das kann in Querschnitts- oder aber auch in Längsschnittstudien erfolgen. Der Vorteil Letzterer liegt in einer höheren Sicherheit der kausalen Interpretation. Wenn etwa eine positive Korrelation zwischen der Nutzungshäufigkeit der *Kronen Zeitung* und einer negativen Einstellung gegenüber der EU im Querschnitt gefunden wird, kann dies mehrere Ursachen haben. So könnte das Lesen der negativen EU-Berichterstattung dazu führen, dass die LeserInnen eine negativere EU-Sicht entwickeln (monokausales Wirk-Modell). Im Rahmen einer konträren Perspektive könnte allerdings auch vermutet werden, dass sich diejenigen, welche eher eine negative EU-Einstellung zeigen, eher der *Krone* zuwenden (monokausales Modell der selektiven Zuwendung). Weiters könnten Drittvariablen für den Zusammenhang verantwortlich sein. So könnte etwa das Alter sowohl mit der *Krone*-Nutzung als auch mit der negativen EU-Einstellung korrelieren. Wird Alter auf statistischem Weg herausgerechnet, würde der Zusammenhang zwischen der *Krone*-Nutzung und der *EU-Einstellung* verschwinden. In diesem Fall geht ein höheres Alter mit einer *negativen EU-Sicht* und einer vermehrten *Krone*-Nutzung einher.

Nicht die *Krone*-Nutzung bewirkt die *negative EU-Sicht*, sondern das *Alter* (Erklärung durch Drittvariablen: Modell der „Scheinkorrelation“). Monokausale Erklärungen treffen gewöhnlich bei sozialen Phänomenen nicht zu. Durch geeignetes methodisches Vorgehen, insbesondere in der Designplanung, kann die relative Erklärungskraft dieser referierten Modelle (und anderer!) abgeschätzt werden. Weiters, und jetzt kommt das *Wie?* ins Spiel, kann eine kausale Interpretation von gefundenen Effekten verlässlicher erfolgen, wenn gewusst wird, wie der Effekt funktioniert. Gemeint ist, dass nicht nur im Sinne einer Stimulus-Response-Beziehung gefragt wird, welche Auswirkung die Variation der *Krone*-Nutzungshäufigkeit auf diverse abhängige Variablen (z. B. EU-Einstellung) hat, sondern, dass auch gefragt wird, wie dieser Effekt durch vermittelnde Variablen entsteht. Durch die Kenntnis eines kognitiven Prozessmodells von *Krone*-Effekten können gefundene Effekte wesentlich sicherer interpretiert werden.

Wen? Diese Dimension bezieht die RezipientInnen in die Analyse mit ein. Die Forschung hat nicht nur Mediatorvariablen zu identifizieren, welche zwischen *Stimulus* und *Response* vermitteln, sondern auch Moderatorvariablen auf RezipientInnenseite, welche den Effekt mode-

rieren.⁴⁰ Gemeint ist, dass nicht alle Personen, nur weil sie die *Krone* rezipieren, einen Effekt in der vorausgesagten Richtung zeigen müssen. So können etwa diverse Prädispositionen dafür verantwortlich sein, dass selektiv wahrgenommen wird, gewissen Schlussfolgerungen innerhalb der Berichterstattung nicht gefolgt wird oder etwa *Reaktanz* entsteht.

Der vorliegende Artikel kann nur auf eine überschaubare Anzahl an empirischen Studien zurückgreifen. Es sollen ausgewählte Ergebnisse präsentiert werden, um ein möglichst umfangreiches Bild der verschiedenen Effektebenen der *Krone-Wirkung* nachzuzeichnen. Der Artikel versteht sich allerdings nur als Zwischenbericht, weist auf Lücken im Wissen hin und soll als Appell an mehr Forschung in diesem Bereich verstanden werden.

3. Ergebnisse der empirischen Forschung

Wie aus den soeben geschilderten Erläuterungen klar wird, muss das Phänomen *Krone-Wirkung* auf verschiedene Effektebenen heruntergebrochen werden. In diesem Review-Text wird dies auf vier Ebenen getan: *Realitätseinschätzungen* (3.1), *Einstellungen* (3.2), *Verhalten* (3.3) und *Themenwichtigkeit* (3.4).

3.1 Realitätseinschätzungen

Beschreibung der Effektebene: Medien bilden die Realität nicht eins zu eins ab. Die konstruierte Medienwirklichkeit kann nicht mit der „wirklichen Wirklichkeit“ (Watzlawick 1987) *a priori* gleichgesetzt werden. Wiederholt wurde gezeigt, dass die konstruierte Medienwirklichkeit oft systematisch von der Realität abweicht (Weimann 2000). Ein in der Medienwirkungsforschung prominenter Ansatz, welcher sich dieser Evidenz widmet und darauf aufbauend auch nach den Folgen der Rezeption dieser verzerrten Darstellungen fragt, ist der Kultivierungsansatz (Gerbner/Gross 1976, Morgan/Shanahan/Signorielli 2009). Zum Beispiel haben *Inhaltsanalysen* gezeigt, dass gewisse Berufe (z. B. Ärzte) in der Fernseh-Welt deutlich überrepräsentiert sind. Die zentrale Hypothese, Kultivierungshypothese genannt, ist, dass diejenigen welche sich der Medienwelt häufiger zuwenden eher eine Sicht auf die Realität zeigen, wie sie in der Medienwelt immer und immer wieder präsentiert wird (bei Konstanzhaltung anderer wichtiger Faktoren). Werden etwa Ärzte deutlich überrepräsentiert, dann sollten VielnutzerInnen den realen Anteil von Ärzten höher einschätzen als Nicht- oder Wenig-NutzerInnen. Die *Kultivierungsforschung* kann auf eine gut 30-jährige Geschichte zurückblicken. Metaanalysen (Shanahan/Morgan 1999, Rossmann 2008) bestätigen die Kultivierungshypothese: In der Mehrzahl der zusammengefassten Studienergebnisse konnte ein kleiner, aber stabiler Effekt nachgewiesen werden. Ursprünglich wurde die kultivierende Wirkung des Fernsehens untersucht, wobei aber auch Kultivierungsstudien mit dem Fokus auf Tageszeitungen durchgeführt wurden (z. B. Reimer/Rosengren 1990, Vergeer/Lubbers/Scheepers 2000).

An dieser Stelle sollen nun erstmals Daten, welche im Rahmen eines laufenden Projekts zur Kultivierung von Tageszeitungen erhoben wurden, präsentiert werden. Aus Platzgründen muss sich die Präsentation auf Wesentliches beschränken.

40 Zur genauen Definition und Unterscheidung von Moderator- und Mediatorvariablen siehe Baron und Kenny (1986).

Überblick: Wiederholt wird der *Krone* vorgeworfen, dass sie Personen aus dem Ausland konsistent und kumulativ in negativen Kontexten, vor allem im *Kontext Kriminalität*, darstellt (Horvath 2006). Im Rahmen einer Inhaltsanalyse wurde über einen Zeitraum von vier Monaten eine Vollerhebung aller tatverdächtigen Personen in der *Krone-Berichterstattung* ($N=1912$) durchgeführt. Es wurde codiert, ob die tatverdächtige Person als „aus dem Ausland“ oder „aus Österreich“ kommend etikettiert wurde. Die Daten zeigen, dass über 60 % aller tatverdächtigen Personen in der *Krone-Welt* aus dem Ausland kommen. Daten des Bundeskriminalamtes zeigen hingegen, dass in der Realität nur rund 27 % aller tatverdächtigen Personen aus dem Ausland kommen. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass Personen aus dem Ausland innerhalb der *Krone-Welt* als tatverdächtige Personen deutlich überrepräsentiert sind. Die aus diesem Befund abgeleitete Kultivierungshypothese vermutet, dass diejenigen, welche häufiger die *Krone* rezipieren, den Anteil von Personen aus dem Ausland als tatverdächtige Personen eher überschätzen.

Theoretische Erklärung: Shrum (2009) legt ein Modell vor, welches versucht, Effekte der Rezeption von derartigen verzerrten Darstellungen zu erklären. Hauptaussagen des auf den *Krone-Zusammenhang* umgelegten Modells sind folgende: Diejenigen, welche häufiger die *Krone* lesen, kommen auch häufiger mit konkreten Beispielen einer tatverdächtigen Person aus dem Ausland in Berührung. Die wiederholte Rezeption führt dazu, dass sich die Zugänglichkeit dieses Konstrukts bei VielleserInnen erhöht. Wenn Personen nach dem Anteil einer *sozialen Kategorie* (z. B. Personen aus dem Ausland) an einer *übergeordneten Kategorie* (z. B. tatverdächtige Personen in Österreich) gefragt werden, dann fällen sie ihr Urteil heuristisch (d. h. es wird, weil die Motivation und die Fähigkeit zur Urteilsbildung gering ist, relativ wenig Anstrengung unternommen ein adäquates Urteil zu bilden; dies kommt einem „Bauchgefühl“-Urteil gleich). Indem VielleserInnen das Konstrukt „tatverdächtige Person aus dem Ausland“ zugänglicher haben und bei heuristischer Urteilsbildung eher auf zugänglichere Informationen aus dem Gedächtnis zurückgegriffen wird, sollte sich ein Kultivierungseffekt, etwa als Mittelwertunterschied zwischen Nicht-, Wenig-, und VielleserInnen, zeigen.

Methode: 250 Personen wurden online nach ihrer Anteilseinschätzung und ihrer *Krone-Nutzung* gefragt (CAWI, quotiert nach Alter, Geschlecht, Bildung und Bundesland, Altersrange: 14–59 Jahre, Feldzeit: Jänner 2010). Im Rahmen der Anteilseinschätzung hatten die Befragten die Möglichkeit, auf einer neunstelligen Skala zu urteilen, welche in gleichen Abständen von „27 %“ (= Anteil in der Realität) bis „43 %“ (= dem Anteil der *Krone* am nächsten) präsentiert wurde. Je höher der Prozentwert gewählt wird, desto eher gibt die Person die „*Krone*-Antwort“. Weiters wurden die Befragten gebeten anzugeben, an wie vielen Tagen pro Woche sie durchschnittlich die *Kronen Zeitung* lesen. Auf Basis dieser Variable wurde eine Dreier-Gruppierung vorgenommen mit dem Ziel möglichst gleich große Gruppen zu bilden (NichtleserInnen: 0 Tage, WenigleserInnen: 1–3 Tage, VielleserInnen: 4–7 Tage).

Ergebnisse: Die *Krone-Nutzung* korreliert hoch signifikant mit der Überschätzung des Anteils von Personen aus dem Ausland als tatverdächtige Personen, $r(248) = .30, p < .001$. Je häufiger eine Person die *Kronen Zeitung* liest, desto eher überschätzt diese den Anteil von Personen aus dem Ausland im Rahmen von tatverdächtigen Personen. Dieser Zusammenhang bleibt auch nach der Kontrolle von Drittvariablen (Alter, Geschlecht und Bildung) unter Verwendung der Methode der partiellen Korrelation erhalten, $r_p(245) = .23, p < .001$. Abb. 1 visualisiert diesen Effekt als *Mittelwertunterschied* zwischen den Nutzungsgruppen. Der Haupteffekt der *Krone-Nutzung* erklärt einen hoch signifikanten Beitrag der Varianz der Anteilseinschät-

zung, $F(2, 247) = 13.78$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$. Sowohl VielleserInnen als auch WenigleserInnen unterscheiden sich signifikant von NichtleserInnen im Hinblick auf ihre Anteilseinschätzung, beide Kontrastvergleiche $p < .05$.

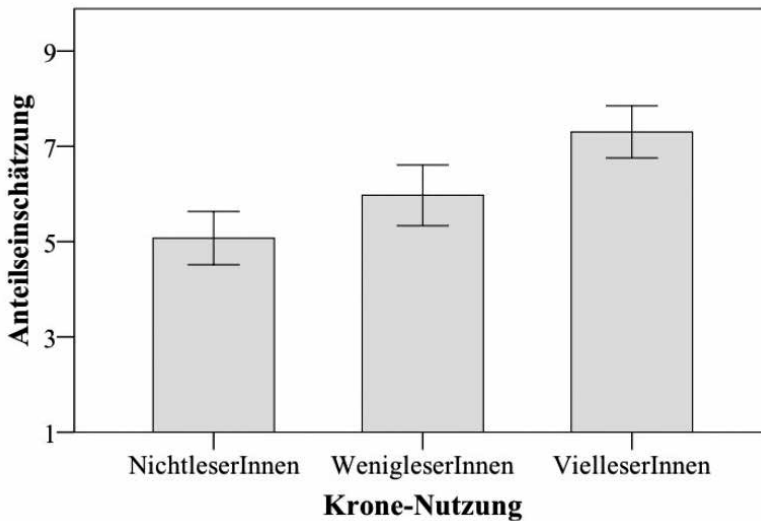


Abb. 1: Mittelwertunterschied der *Krone-Nutzung*,
Diagramm: Arendt

Diskussion: Es lässt sich empirisch ein Zusammenhang zwischen der tendenziellen Berichterstattung der *Krone* und einer angeglichenen Realitätseinschätzung nachweisen. Die Daten beruhen auf einem Querschnittsdesign und lassen somit keine letztgültige Kausalaussage zu. Auf Basis des *theoretischen Modells von Shrum* (2009) und den Ergebnissen der *Kultivierungsforschung* (Shanahan/Morgan 1999) kann jedoch vorerst einmal davon ausgegangen werden, dass zumindest ein Teil des im Querschnitt gefundenen Zusammenhangs ursächlich der *Krone* zugeschrieben werden kann.

3.2 Einstellungen

Beschreibung der Effektebene: Im Gegensatz zu Realitätseinschätzungen haben Einstellungen eine evaluative Komponente. Es gibt mehrere Möglichkeiten, Einstellungen zu konzeptualisieren (vgl. Hogg/Vaughan 2005), jedoch ist allen Konzepten dieser evaluative Teil gemein. Im einfachsten Fall kann eine Einstellung als Objekt und dessen eindimensionale Bewertung (positiv – negativ) definiert werden.

Empirische Forschung: Ein mittlerweile gut untersuchtes Einstellungsobjekt ist die EU. Wiederholt wurde gezeigt, dass die *Krone* die EU konsistent und kumulativ in eine Richtung bewertet. Arendt (2009) analysierte aus einer kultivierungstheoretischen Perspektive die EU-Bewertung innerhalb der *Krone-Berichterstattung* Mitte der 1990er-Jahre zu vier Zeitpunkten jeweils einen Monat lang (Dezember 1992, November/Dezember 1993, Mai 1994, Juni 1994). Es wurden EU-Artikel über die Methode der künstlichen Woche ausgewählt und hinsichtlich ihrer EU-Bewertung (negativ, uneindeutig, positiv, keine Bewertung) analysiert. Zu den ersten

beiden Zeitpunkten wurde wenig über die EU berichtet und es lässt sich keine Tendenz erkennen. Zu Zeitpunkt drei wurde deutlich mehr berichtet, wobei die positiven Texte leicht dominierten. Erst zu Zeitpunkt vier lässt sich eine eindeutige Tendenz in der Berichterstattung feststellen: Es wurde wesentlich intensiver über die EU berichtet und die positiven Artikel überragten eindeutig und signifikant die negativen Artikel. Es wurde vermutet, dass sich zu Zeitpunkt 1 und 2 kein, zu Zeitpunkt 3 ein Trendergebnis und zu Zeitpunkt 4 ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der *Krone-Nutzung* und der *positiven EU-Einstellung* nachweisen lässt. Eine Sekundäranalyse mit repräsentativen Umfragedaten bestätigt diese Vermutung: Erst zu Zeitpunkt 4 lässt sich auch nach der Kontrolle von Drittvariablen (Alter, Geschlecht und Bildung) ein schwacher, jedoch signifikanter Zusammenhang nachweisen. Diejenigen, welche sich der über die EU positiv berichtenden *Krone* häufiger zuwendeten, zeigten selbst eine *positivere EU-Einstellung*: Die Stärke dieser Studie liegt im längsschnittlich angelegten Design, welches eine höhere Sicherheit für die Kausalinterpretation liefert. Auch Plasser und Ulram (1994) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis: Die Autoren konnten einen „vorsichtigen Einblick“ in den Zusammenhang zwischen der *Krone-Nutzung* und den Pro- und Contra-Stimmabsichten für einen EU-Beitritt Österreichs gewähren.

Interessant erscheint, dass, obwohl die *Krone* in der Mitte der 1990er-Jahre die EU positiv bewertet hat, sich diese Tendenz in der Gegenwart allerdings umgekehrt hat. Wie eine Inhaltsanalyse von Arendt (2008) zeigt, wird die EU innerhalb der *Krone-Berichterstattung* in der Gegenwart sehr negativ bewertet. Im Rahmen dieser Studie wurden zusätzlich 225 Personen befragt. Konform mit der Kultivierungshypothese, welche in diesem Fall vermutet, dass diejenigen, welche die *Krone* häufiger lesen, eine negativere (!) EU-Einstellung besitzen, zeigt sich ein hoch signifikanter Zusammenhang. Diejenigen, welche angaben, häufiger die *Krone* zu lesen, zeigten eine stärkere EU-Negativität. Auch Schoen (2010) bestätigt dieses Ergebnis mit einem wesentlich größeren, repräsentativen Sample (N=1778).

Das EU-Thema zeigt einerseits sehr schön, dass sich ein Zusammenhang zwischen der evaluativen Tendenz in der Berichterstattung und der Einstellung der LeserInnen nachweisen lässt. Andererseits erhöht sich durch die Ergebnisse der zitierten Studien die Sicherheit der kausalen Interpretation: Wenn sich die Tendenz in der Berichterstattung ändert, dann ändert sich auch die evaluative Tendenz der LeserInnen.

Alle bis jetzt genannten Studien untersuchten die von Befragten willentlich geäußerten evaluativen Tendenzen (= *self-report Daten*). Arendt (2009) untersuchte eine weitere Dimension von evaluativen Tendenzen gegenüber der EU. Der Autor testete 92 ProbandInnen mithilfe des *Impliziten Assoziationstests* (Greenwald/McGhee/Schwartz 1998). Mithilfe dieses psychologischen Textverfahrens ist es möglich die *automatischen affektiven Reaktionen* (= implizite Einstellungen) gegenüber einem Stimulus zu erheben. Automatisch affektive Reaktionen werden bei der Rezeption eines Stimulus unabhängig davon ausgelöst, ob der Rezipient oder die Rezipientin eine affektive Reaktion zeigen möchte. Die Relevanz dieser weiteren Differenzierung von evaluativen Tendenzen liegt darin begründet, dass die psychologische Forschung zeigen konnte, dass explizite Einstellungen (self-report Daten) besser kontrolliertes Verhalten, hingegen implizite Einstellungen besser spontanes Verhalten vorhersagen (Gawronski/Conrey 2004). Die Ergebnisse dieser Studie geben erste Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem Lesen der über die EU gegenwärtig negativ berichtenden *Krone* und einer stärkeren *Negativität der impliziten EU-Einstellung*. Diejenigen, welche die *Krone* häufiger lesen, scheinen negativere automatische affektive Reaktionen gegenüber der EU zu entwickeln.

3.3 Verhalten

Beschreibung der Effektebene: Diese Effektebene teilt sich in Verhaltensintentionen und Verhalten. Verhaltensintentionen drücken die Intention aus, ein bestimmtes Verhalten an den Tag zu legen, während Verhalten das konkret beobachtbare Tun beschreibt.

Empirische Forschung: Es soll wieder das gut untersuchte EU-Thema betrachtet werden. Wie bereits zitiert wird die EU in der Gegenwart von der *Krone* äußerst negativ bewertet. Es sollte sich folglich zeigen, dass VielleserInnen negativere Verhaltensintentionen und negativeres Verhalten gegenüber der EU an den Tag legen. Dies konnte empirisch bereits nachgewiesen werden. So kann Arendt (2008) zeigen, dass diejenigen, welche häufiger die *Krone* rezipieren, eher für einen EU-Austritt von Österreich stimmen würden (= Verhaltensintention). Einen Schritt weiter gehen Plasser und Seeber (2010). Sie zeigen, dass sich die Nutzung der *Kronen Zeitung* als hoch signifikanter Prädiktor der Wahlabsicht (Nationalratswahl 2008) herausstellt (= Verhalten). Die Autoren sprechen zusammenfassend von „substanziellen Medienwirkungen der Berichterstattung der Kronen Zeitung auf den Ausgang von Wahlen“ (vgl. 308).

3.4 Themenwichtigkeit

Beschreibung der Effektebene: Neben den bis jetzt genannten Effektebenen kann die Zuwendung zu einem Massenmedium auch die eingeschätzte Wichtigkeit von Themen beeinflussen (McCombs/Shaw 1972, McCombs/Reynolds 2009). Durch die intensive Berichterstattung zu einem Thema sollten auch VielleserInnen dieses Thema als wichtiger empfinden. Theoretisch sollte die *Medienagenda* (z. B. Rangreihe der Themen nach der Anzahl der erschienenen Beiträge) mit der *Publikumsagenda* (z. B. Rangreihe der Themen, welche in einer Befragung durch Befragte erstellt wurde) korrelieren.

Empirische Forschung: Eine Inhaltsanalyse von 643 innen- und außenpolitischen Berichten (inklusive LeserInnenbriefe) der letzten vier Wochen des Nationalratswahlkampfes 2008 zeigt, dass die Themen (1) „EU und Probleme der Europäischen Integration“ und (2) „innere Sicherheit, Ausländer und Asyl“ in der *Krone-Welt* dominierten. Diese thematische Akzentuierung der redaktionellen Berichterstattung spiegelt sich tendenziell in den akzentuierten Themenprioritäten der *Krone-LeserInnen*, die sich deutlich von der Themenwichtigkeit der LeserInnen anderer Tageszeitungen abhebt (Plasser/Seeber 2010), wider.

4. Diskussion

Aus der vorgelegten Darstellung wird klar, dass genau differenziert werden muss, welche Effektebene gemeint ist, wenn von der „Wirkung der *Krone*“ gesprochen wird. Es gibt nicht die eine Wirkung der *Krone*, sondern Effekte auf verschiedene abhängige Variablen. Die gefundenen Effekte sind in der Regel klein bis mittelgroß.

Ein Problem haftet der bisherigen *Krone-Forschung* an: Die gefundenen Zusammenhänge oder Mittelwertunterschiede können oft ohne theoretische Zusatzargumentation nicht kausal interpretiert werden. Eine höhere Sicherheit für die kausale Interpretation solcher Effekte bieten Längsschnittdesigns. Jedoch können auch diese einen kausalen Effekt der *Krone* nicht vollständig beweisen. Das optimale Design, um Kausalität nachzuweisen, ist das *sozialwissenschaftliche Experiment*, welches jedoch kurzfristige Wirkungen untersucht. Für die Erforschung von

langfristigen Effekten, etwa im Rahmen von *Kultivierungsstudien*, ist dieses nur beschränkt einsetzbar (vgl. Rossmann/Brosius 2006).

Die Kenntnis der kognitiven Prozesse, welche den *Krone-Effekten* zugrunde liegen, würde einerseits das theoretische Wissen um den Effekt von Tageszeitungen erweitern, andererseits würde sich auch die interne Validität einer Theorie zur *Krone*-Wirkung erhöhen: Ist bekannt wie der Effekt „arbeitet“, können gefundene Zusammenhänge mit einer erhöhten Sicherheit ursächlich attribuiert werden. Für die Effektebene der Realitätseinschätzungen wird in einem laufenden Forschungsprojekt ein Modell (Shrum 2009) getestet, welches den Effekt erklären könnte. Für die anderen Effektebenen gibt es bereits vielversprechende theoretische Ansätze (explizite, abgefragte Einstellungen: z. B. Elaboration Likelihood Model, Petty/Brinol/Priester 2009; implizite Einstellungen: z. B. APE-Modell, Gawronski/Bodenhausen 2006; Verhalten: z. B. Theory of reasoned action, Fishbein/Ajzen 1975; Themenwichtigkeit: Agenda Setting, McCombs/Reynolds 2009). Diese Ansätze müssten allerdings auf den *Krone-Zusammenhang* übertragen werden, um die aus den Modellen abgeleiteten Hypothesen anschließend in empirischen Forschungsarbeiten überprüfen zu können.

Zum Schluss sollte noch darauf hingewiesen werden, dass es neben der „wahren Macht“ der *Krone* auch die „eingeschätzte Macht“ gibt. So zeigen Plasser und Seeber (2010), dass sowohl das Medienpublikum als auch JournalistInnen und PolitikerInnen die politische Einflussstärke der *Kronen Zeitung* als sehr stark einschätzen. Wie Forschungsergebnisse zum „Third Person Effekt“ (Davison 1983) zeigen, könnte diese Annahme zu Verhaltensanpassungen führen. So bekräftigen Plasser und Seeber, dass die Überschätzung der Medienwirkung auf andere (z. B. von politischen Eliten) Konsequenzen für die (politischen) Handlungen haben könnte: Politische Eliten registrieren redaktionspolitische Signale und Positionsvorgaben der *Kronen Zeitung* und stimmen ihre Handlungen darauf ab. Die Ergebnisse der empirischen Forschung zeigen, dass die *Krone* einen Effekt auf die Sicht der sozialen Wirklichkeit und auf Verhalten haben kann, jedoch ist dieser Effekt nicht überwältigend im Sinne der Varianzaufklärung. Eine starke Orientierung von politischen Eliten an die *Krone* erscheint daher auch aus strategischen Gründen fragwürdig. Zudem zeigen Studien, dass sich ein erwarteter Effekt nicht immer zeigen muss. So verdeutlichen Daten, dass die redaktionelle Hainburg-Opposition in den 1980er-Jahren unter den LeserInnen keinen entsprechenden Niederschlag gefunden hat (Nemetz 1985, Arendt 2009).

Abseits vom (partei-)politischen Zusammenhang prägt die *Krone* die Sicht der sozialen Wirklichkeit ihrer LeserInnen mit. Sie ist hier ein Faktor unter anderen. Für die *Medienpädagogik* ergibt sich aus den theoretischen Überlegungen bezüglich der Effektebene der Realitätseinschätzungen jedoch eine zu berücksichtigende Konsequenz: Wenn die Art der Urteilsbildung experimentell manipuliert wird (heuristisch, systematisch), dann zeigt sich, dass der Effekt auf Realitätseinschätzungen bei systematischer Urteilsbildung (d. h. wenn länger und detaillierter über das Urteil nachgedacht wird) verringert wird oder sogar gänzlich verschwindet (weil nicht nur die zugänglichste Information für das Urteil verwendet wird, vgl. Shrum 2001). Betreffend der *Media Literacy* ergibt sich nun, dass nicht nur ein angemessenes „Lesen der Texte“ erforderlich ist, sondern dass auch die Kenntnis von Urteilebenen, die durch die Rezeption beeinflusst werden könnten, erforderlich ist (vgl. Shrum 2009). Wird davon ausgegangen, dass die wiederholte Paarung einer sozialen Kategorie (z. B. MigrantInnen) mit negativen Attributen (z. B. kriminell) zu tendenziell unerwünschten Effekten führen kann (z. B. VielleaserInnen sehen MigrantInnen eher als Kriminelle als NichtleserInnen), dann könnte die Sensibilisierung (d. h. Ermutigung zur systematischen Urteilsbildung, z. B. im Zusammenhang mit MigrantIn-

nen – egal ob im persönlichen Kontakt oder als Thema bei politischen Wahlen) den Effekt der *Krone* reduzieren.

Es wurde bereits gezeigt, dass sich NichtleserInnen und LeserInnen hinsichtlich der Angst vor Personen aus dem Ausland unterscheiden (Plasser/Ulam 1992). Ob die Art der Urteilsbildung auch in diesem Fall einen Effekt hat, ist eine offene Frage. Mehr empirische Forschung erscheint nicht nur in Bezug auf diese eine offene Frage notwendig.

Literatur

- Arendt, Florian (2008): Zur kultivierenden Wirkung der Kronen Zeitung, in: *Medien Journal* 32, 4, 3–21.
- Arendt, Florian (2009): Explizite und implizite kultivierende Wirkung der Kronen Zeitung. Eine empirische Untersuchung von Kultivierungseffekten auf explizite und implizite politische Einstellungen, in: *Medien & Kommunikationswissenschaft* 57, 2, 217–237.
- Baron, Reuben M./Kenny, David A. (1986): The moderator-mediator distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 51, 6, 1173–1182.
- Davison, W. Phillips (1983): The third-person effect in communication, in: *Public Opinion Quarterly* 47, 1, 1–15.
- Fishbein, Martin/Ajzen, Icek (1975): *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, Reading: Addison-Wesley, MA.
- Gawronski, Bertram/Bodenhausen, Galen V. (2006): Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change, in: *Psychological Bulletin* 132, 5, 692–731.
- Gawronski, Bertram/Conrey, Frederica (2004): Der Implizite Assoziationstest als Maß automatisch aktivierter Assoziationen: Reichweite und Grenzen, in: *Psychologische Rundschau* 55, 3, 118–126.
- Gerbner, George/Gross, Larry (1976): Living with television: The violence profile, in: *Journal of Communication* 26, 2, 172–199.
- Greenwald, Anthony/McGhee, Debbie/Schwartz, Jordan (1998): Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 74, 6, 1464–1480.
- Hogg, Michael/Vaughan, Graham (2005): *Social psychology*, Edingburgh: Pearson Education Limited.
- Horvath, Patrick (2006): Die Feindbilder der Kronen Zeitung, in: *MEDIENIMPULSE* 56, 30–32.
- McCombs, Maxwell/Reynolds, Amy (2009): How the news shapes our civic agenda, in: Bryant, Jennings/Oliver, Mary Beth (Hg.): *Media effects. Advances in theory and research*, 1–17, New York: Routledge.
- McCombs, Maxwell/Shaw, Donald (1972): The agenda-setting function of mass media, in: *Public Opinion Quarterly* 36, 2, 176–187.
- Morgan, Michael/Shanahan, James/Signorielli, Nancy (2009): Growing up with television: Cultivation processes, in: Bryant, Jennings/Oliver, Mary Beth (Hg.): *Media effects. Advances in theory and research*, 34–49, New York: Routledge.
- Nemetz, Klaus (1985): Vor und nach Hainburg: Daten und Fakten zum Meinungsklima (II), in: *Journalistik* 7, 24–38.
- Petty, Richard/Brinol, Pablo/Priester, Joseph (2009): Mass media attitude change. Implications of the elaboration likelihood model of persuasion, in: Bryant, Jennings/Oliver, Mary Beth (Hg.): *Media effects. Advances in theory and research*, 125–164, New York: Routledge.
- Plasser, Fritz/Seeber, Gilg (2010): Wahlentscheidung in der Boulevard-Demokratie: Die Kronen Zeitung, News Bias und Medieneffekte, in: Plasser, Fritz (Hg.): *Politik in der Medienarena. Praxis politischer Kommunikation in Österreich*, 273–312, Wien: Facultas.
- Plasser, Fritz; Ulam, Peter (1994): Meinungstrends, Mobilisierung und Motivlagen bei der Volksabstimmung über den EU-Beitritt, in: Pelinka, Anton (Hg.): *EU-Referendum. Zur Praxis direkter Demokratie in Österreich*, 87–119, Wien: Signum.

- Plasser, Fritz/Ulram, Peter (1992): Ausländerangst als parteien- und medienpolitisches Problem. Wien: Forschungsbericht des Fessel+GfK-Instituts und des Zentrums für angewandte Politikforschung.
- Reimer, Bo/Rosengren, Karl (1990): Cultivated viewers and readers: A life-style perspective, in: Signorielli, Nancy/Morgan, Michael (Hg.): Cultivation analysis: New directions in media effects research, 181–206, Newbury Park: Sage.
- Rossmann, Constanze (2008): Fiktion Wirklichkeit. Ein Modell der Informationsverarbeitung im Kultivierungsprozess, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rossmann, Constanze/Brosius, Hans Bernd (2006): Zum Problem der Kausalität in der Kultivierungsforschung, in: Wirth, Werner/Fahr, Andreas/Lauf, Edmund (Hg.): Forschungslogik und -design in der Kommunikationswissenschaft. Band 2 Anwendungsfelder in der Kommunikationswissenschaft, 217–242, Köln: von Halem.
- Schenk, Michael (2007): Medienwirkungsforschung, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schoen, Harald (2010): Mehr als ein Auslöser der Neuwahl? Die Europapolitik, die *Kronen Zeitung* und die Wahlentscheidung 2008, in: Plasser, Fritz (Hg.): Politik in der Medienarena. Praxis politischer Kommunikation in Österreich, 313–338, Wien: Facultas.
- Shanahan, James/Morgan, Michael (1999): Television and its viewers. Cultivation Theory and Research, Cambridge: Cambridge University Press.
- Shrum, L. J. (2009): Media consumption and perceptions of social reality. Effects and underlying processes, in: Bryant, Jennings/Oliver, Mary Beth (Hg.): Media effects. Advances in theory and research, 50–73, New York: Routledge.
- Shrum, L. J. (2001): Processing strategy moderates the cultivation effect, in: Human Communication Research 27, 1, 94–120.
- Vergeer, Maurice/Lubbers, Marcel/Scheepers, Peer (2000): Exposure to newspapers and attitudes toward ethnic minorities: A longitudinal analysis, in: The Howard Journal of Communications 11, 2, 127–143.
- Watzlawick, Paul (1987): Wie wirklich ist die Wirklichkeit. Wahn, Täuschung, Verstehen, München: Piper & Co.
- Weimann, Gabriel (2000): Communicating unreality: Modern media and the reconstruction of reality, Thousand Oaks: Sage Publications. Inc.

Lena Doppel

WWerte im Umbruch. Neue Werte durch neue Medien? Welche Werte vermittelt uns das Web 2.0?

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/219>

Abstract

Das *Web 2.0* verändert unsere Möglichkeiten zu publizieren und zwingt uns zu überdenken, wie wir Privatheit definieren. Traditionelle Massenmedien wurden in den letzten Jahren durch das *Web 2.0* ein Stückchen entwertet. Das bedeutet sicher nicht, dass sie in Zukunft in der Bedeutungslosigkeit versinken werden, aber es bedeutet, dass die Massenmedien nicht mehr die einzigen sind, die massentauglichen *Content* erzeugen können.

Web 2.0 has changed the publication possibilities we have at our disposal, and forces us to reconsider how we define privacy. During the past years, traditional mass media have been devalued a little by *Web 2.0*. This certainly does not mean that they will be insignificant in the future, but it does mean that mass media are not the only ones any more who are able to produce *content* suitable for a mass audience.

1. Web 2.0 – Facebook, YouTube und die Medienproduktion

Die Telenovela bekommt Konkurrenz durch das Kätzchen-Video auf *YouTube*, der alteingesessene Kommentator der hochangesehenen Tageszeitung durch die eloquente Polit-Bloggerin, die Live-Berichterstatteerin vor Ort auf Konferenzen und bei Katastrophen berichtet nicht mehr exklusiv, sondern muss sich die Aufmerksamkeit der KonsumentInnen mit ebenfalls live berichtenden BloggerInnen und *Twitter*-UserInnen teilen.

Die meisten Menschen nutzen Medien im Internet auch heute noch genauso, wie meine Eltern und Großeltern ihre Offline-Medien genutzt haben: sie konsumieren, sie lesen, hören oder schauen zu. Andere aber – und das quer durch alle Altersgruppen – sind aktiv an der Medienproduktion beteiligt, zum Beispiel indem sie unter Online-Artikeln kommentieren, selber bloggen, twittern, podcasten oder Fotos auf *flickr* und Videos auf *YouTube* laden. Das Mitmachweb – das *Web 2.0* – hat in den letzten Jahren viele vormals passive NutzerInnen von Massenmedien ermächtigt, selbst aktiv zu werden. Ermöglicht haben das *Webservices*, die das Erstellen und Teilen von medialen Inhalten radikal vereinfacht haben und es damit praktisch jedem Interessierten erlauben selbst als Medienproduzent tätig zu sein.

Macht das jetzt alle *Facebook*-NutzerInnen zu eifrigen MedienproduzentInnen? Nein, das tut es nicht. Auch wenn es einfacher geworden ist, zu produzieren, und es auch wesentlich mehr Menschen machen: Medienproduktion ist und bleibt eine kreative und oft auch zeitaufwendige Sache. Die meisten Menschen sind nach wie vor damit zufrieden, nur ab und zu aktiv zu werden, indem Sie z. B. ein paar Urlaubsfotos auf *Facebook* stellen und ansonsten wie ge-

wohnt hauptsächlich konsumieren. Sie können dafür allerdings unter wesentlich mehr *Content* auswählen als noch vor wenigen Jahren. Für manche Menschen ist das ein „added value“, für andere der Fluch des *Information-Overload*.

Aufgewertet und ebenfalls durch das *Web 2.0* leichter zugänglich wurde die Möglichkeit, anderen Menschen interessanten *Content* zu empfehlen. Musste man sich dazu früher meist von Angesicht zu Angesicht treffen – in Freundesrunden oder auch Interessengemeinschaften –, so ist diese Art von „peer review“ inzwischen ein genauso großer Bestandteil des *Web 2.0* wie die private Medienproduktion.

Die großen Social-Media-Dienste *Facebook* und *Twitter* und die – vor allem in den USA – weitverbreiteten Artikel-Vorschlagsdienste *Digg* oder *StumbleUpon* ermöglichen es auch ansonsten passiven KonsumentInnen, aktiven Anteil an der Verbreitung von Inhalten zu haben. Viele populärere Webseiten integrieren „Share“- oder „Like“-Buttons, mit denen BesucherInnen andere Internet-NutzerInnen – z. B. *Facebook*-FreundInnen – auf einen konkreten Inhalt aufmerksam machen können. Von einer explosionshaften „viral“ Verbreitung von Inhalten spricht man dann, wenn eine kritische Masse an Vorschlagenden einen Inhalt zur Konsumation weiterempfiehlt. Manchmal reicht aber auch schon eine Erwähnung durch eine Berühmtheit oder in einem klassischen Medium für einen solchen Effekt.

Die traditionelle Sicht von *Content-Qualität* – von Medienprofis erzeugt, durch JournalistInnen ausgewählt und bearbeitet – ist in der Welt des *Web 2.0* nicht mehr der einzig ausschlaggebende Faktor für die Verbreitung eines Inhalts. Massenmedien und Verlage ächzen nicht nur unter der – schon vor dem *Web 2.0* – breiten Gratis-Verfügbarkeit ihres *copyrightgeschützten Contents* im Web, sie erleben auch, dass sie nicht mehr das allmächtige Nadelöhr der Kreativbranche sind. *Content* wird in rauen Mengen an ihnen vorbei erzeugt. Privatvideos – unprofessionell geschnitten, aber lustig und kreativ – werden auf *YouTube* „viral“ und haben in kurzer Zeit mehr ZuseherInnen als aufwendig produzierte Profiprodukte. *Weblogs* sind in den USA bereits so beliebt, dass die größten unter ihnen nur mehr durch das Fehlen eines traditionellen *Medienoutlets* (Print, TV- oder Radiokanal) von den alten Massenmedien zu unterscheiden sind. Massenmedien sterben nicht aus im Zeitalter des *Web 2.0*, sie operieren nur in einem anderen Umfeld mit geänderten Spielregeln.

Zusammenfassend vermittelt das *Web 2.0* die leichtere Verfügbarkeit und die leichtere Erzeugbarkeit von *medialem Content*. Die alte, saubere Ordnung der Medienwelt, die professionelle ProduzentInnen und passive KonsumentInnen trennte, löst sich nicht zur Gänze auf, aber sie wird flexibler. JournalistInnen beginnen zu bloggen, *Twitter*-NutzerInnen mit *iPhone* werden zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu FotojournalistInnen. Den NutzerInnen des *Web 2.0* stehen dabei eine Vielzahl an Rollen zur Verfügung, zwischen denen sie wechseln können. Mal produzieren sie Inhalte (Statusmeldungen in *Facebook*, Fotos auf *flickr*, Blogbeiträge, Kommentare), mal konsumieren sie und manchmal informieren und filtern sie *Content* für FreundInnen und Verwandte. Und von der Filmkritikerin zur Klatschtante zum Kummeronkel zur Online-Spielenden zum Filmproduzenten zur Newskonsumentin zum Fotojournalisten ... die persönlichen Rollendefinitionen in Bezug auf Mediennutzung und Produktion im *Web 2.0* sind flexibel und ständig im Fluss. Der Stellenwert traditioneller Medien wird dadurch genauso zur Neuverhandlung ausgeschrieben wie der Wert und die Definition von „Professionalität“.

2. Privacy vs. Openness – der Wert von Privatheit

Einen möglichen Wertewandel finden wir im *Web 2.0* auch in Bezug auf Privatheit. Viele – auch jüngere – Menschen haben eine diffuse Angst vor Überwachung im Internet durch zumeist anonyme „Andere“. Mal ist es der Computer selbst, vor dem man sich fürchtet, mal fürchtet man sich gleich vor dem ganzen Internet – prominentes Beispiel ist der FAZ-Herausgeber Frank Schirrmacher, der den „Algorithmus“ plakativ zur Mutter des *Information-Overloads* ernannt hat und uns erklärt, dass „die Maschinen“ unser Denken „umprogrammiert“ haben.

Beliebte personalisierte und trotzdem anonyme Internetgefahren sind auch große Online-Firmen wie *Google* oder *Facebook*, die den alten *Big Bads* des frühen Computer-Zeitalters *IBM* und *Microsoft* schon lange den Rang abgelaufen haben. Ein bisschen realistischer, aber ebenfalls diffus bleiben Ängste vor staatlicher Überwachung und vor Hackern und Computer-Kriminellen. Insgesamt scheint aber auch bei der Online-Angst zu gelten, was man gemeinhin den Xenophoben nachsagt: Je weniger „Ausländer“ ich kenne, desto mehr Angst habe ich vor ihnen.

Interessanterweise haben diese Ängste auch nur wenige Auswirkungen auf die Praktiken der Menschen im *Web 2.0*. Man vertraut zwar nicht, aber man nutzt es trotzdem. Diffuse Ängste scheinen also keinen besonders abschreckenden Wert zu haben. Sehr oft scheinen Neulinge im *Web 2.0* ängstliche Argumentationen auch zu verwenden, um von einer tiefer liegenden Angst vor Überforderung abzulenken. Das traditionelle Ablehnungs-Mantra vieler Offliner: „Das mit dem *Facebook*, das ist doch gefährlich für die Privatheit!“ wird nach erfolgreichen Bekehrungsversuchen durch FirmenkollegInnen oder Kinder zu einem erleichterten: „Das ist ja leicht mit dem *Facebook*, bisschen verwirrend vielleicht, aber nicht so schwer.“ Einen tieferen Blick auf die vielfältigen Privacy-Einstellungen des Dienstes wagen die meisten der zuvor um ihre Privatheit bangenden dann aber paradoxerweise nicht mehr.

Diese oberflächlichen Ängste sind nicht zu verwechseln mit den begründeten und fundiert dargelegten Bedenken von Datenschützern oder den Proponenten eines offenen Web, von Mitgliedern der *Open-Source-Bewegung* bis zu den Piratenparteien, die das Web zur Organisation ihrer Arbeit nutzen. Obwohl eigentlich elitär in Größe und Interesse, gelingt es diesen Bewegungen – ebenfalls mit den Möglichkeiten des *Web 2.0* –, sich überregional zu organisieren und medial sehr gut präsent zu sein.

In einer *Web 2.0-Präsentation* von Studierenden der Werbeklasse an der Universität für angewandte Kunst in Wien, in der ich unterrichtete, kam es vor ca. einem halben Jahr zu einer Diskussion über die „Gefährlichkeit“ von *Facebook*. Eine ca. 20-jährige Studentin – selbst eifrige Nutzerin von *Facebook*, allerdings unter einem Pseudonym – meinte: „Über *Facebook* kann man uns überwachen!“. Auf meine Nachfrage, wie denn das möglich sei, antwortete sie: „Die wissen dann, wo ich bin.“ Auch durch mehrmaliges Nachfragen meinerseits war es der Studentin nicht möglich die Identität von „die“ und die Konsequenzen besagten *Wissens* genauer zu definieren. Ihr Vorschlag: „Der Staat?“ wurde von einem anderen Studierenden mit „Der überwacht aber leichter dein Handy!“ quittiert. Ein weiterer Versuch: „Die von *Facebook*?“ endete in der Gegenfrage, was denn „die von *Facebook*“ mit ihrem Aufenthaltsort anfangen sollten und ob „die von *Facebook*“ nicht in Wirklichkeit viel lieber andere Dinge sammeln würden als ihren Aufenthalt. Danach entwickelte sich eine lebhafte Diskussion zum Thema „personalisierte Werbung“ mit einer großen Bandbreite an Meinungen von kompletter Ablehnung bis hin zum pointiert verfassten Wunsch, durch personalisierte Werbung wenigstens keine Angebote zur Penisverlängerungen mehr zugeschickt zu bekommen. Auf meine letzte Frage: „Und woher

wissen ‚die‘ denn jetzt eigentlich überhaupt, wo du bist?“, antwortete die Studentin dann mit einem vorsichtig gefragten: „Weil ich’s hineingeschrieben hab?“.

Diese Diskussion ereignete sich noch vor der Verfügbarkeit der neuen *Location-based-services* wie *Foursquare* und *Gowalla*. Inzwischen haben Hunderttausende Menschen das Hobby ihren Mitmenschen mitzuteilen, wo sie gerade einkaufen, essen, schlafen und intimere Dinge tun. Meine Studierenden haben den Weg auf dieses Service aber bisher noch nicht gefunden. Dafür machen sich Betreiber von Webseiten wie www.pleaserobme.com über diesen Trend zum *Over-Sharing* lustig.

Manche Menschen scheinen Privatheit im Web aber auch nicht für eine Tugend, sondern geradezu für eine Verpflichtung zu halten. Als freiberufliche Trainerin und Beraterin lebe ich davon, auf so vielen Kanälen wie möglich erreichbar zu sein. Ich habe kein „privates“ Handy und auch keine „private“ E-Mail-Adresse. Meine Kontaktdaten sind im Telefonbuch und auf diversen Webseiten und damit auch in Hunderten Spam-Listen (ich habe einen guten Spam-Filter) öffentlich sichtbar.

Wenn ich aber dann z. B. in einem *Tweet* meine Telefonnummer oder E-Mail-Adresse direkt an jemanden schicke, so werde ich jedes Mal zumindest von einer wohlmeinenden Person dahingehend ermahnt, dass „man“ so was doch nicht tue. Meistens – je nach Schulmeisterlichkeit des Mahnenden – schulmeistere ich zurück, dass es sich meiner Meinung nach bei Privatheit um ein wichtiges Recht, nicht aber um eine Verpflichtung handle. Einmal löste ich damit eine Diskussion aus, in der mein Gegenüber mir zu verstehen gab, dass er sein Recht auf Privatheit durch meinen Verzicht auf dieselbe buchstäblich verletzt sah. Ich hatte ihn also unbewusst – und auch unbeabsichtigt – einem von ihm imaginierten Gruppendruck ausgesetzt.

3. Schlussbetrachtung

Als Fazit kann ich hier eigentlich nur anbieten, dass der Wert einer gewissen Privatheit – der in Europa traditionell stärker ausgebildet ist als z. B. in den USA – im Moment genauso in Flux zu sein scheint wie die im ersten Teil beschriebene Medienproduktion. Damit meine ich weniger das Recht auf Privatheit – das mir nicht wirklich infrage zu stehen scheint –, ich meine die – immer schon existente, aber jetzt verstärkt sichtbare – Teilung eines jeden Menschen in eine öffentliche und eine private Person. Dienste wie *Facebook* bzw. *YouTube* und die Möglichkeiten zur Medienproduktion lösen die Grenzen zwischen diesen beiden Persönlichkeitsanteilen scheinbar auf, die beiden Anteile waren ja schon vorher potenziell da – nur eben für den Einzelnen weniger sichtbar. In Wirklichkeit ermöglichen sie es einer großen Anzahl von Menschen, diese beiden Teile der eigenen Persönlichkeit wahrzunehmen und zu reflektieren. In dieser Unmittelbarkeit war dies früher nur bereits in der Öffentlichkeit stehenden Personen möglich.

Auch hier zeigt sich das Potenzial des *Web 2.0*, herkömmliche Rolleneinteilungen und deren traditionelle Möglichkeiten aufzuweichen: Die Warholschen *5 Minutes of Fame* sind ein überholtes Bild des Massenmedienzeitalters. Denn zum *Web 2.0* passt das Bild des „plötzlichen“ oder auch des „unfreiwilligen Ruhms“ weitaus besser. Jeder von uns kann von einer Sekunde auf die andere und unerwartet im Fokus einer solchen (Teil-)Öffentlichkeit stehen. Ein Profil auf *Facebook* ist keine private Spielerei, es ist ein „mediales Tun“ – ob man es realisiert oder nicht. Auf *Facebook* ist potenziell nichts privat und alles öffentlich, da helfen auch die besten Sicherheitseinstellungen nicht. Herz-Schmerz-Tagebucheinträge werden auch im Zeitalter des

Web 2.0 zumeist noch gerne unter dem Kopfpolster verstaut und nicht auf *Wordpress* veröffentlicht. Wer seine Beziehungsstreits über *Facebook* austrägt, darf sich nicht wundern, diese dann später zum Amüsement der *Web 2.0*-Welt auf *Failbook* wiederzufinden.

Diese Auseinandersetzung mit dem eigenen privaten und öffentlichen Ich „passiert“ den meisten aktiven Content-ProduzentInnen irgendwann einmal in ihrer produzierenden Laufbahn, JournalistInnen genauso wie BloggerInnen oder *Twitter*-NutzerInnen. Die scheinbare, in Sicherheit wiegende Privatheit von Diensten wie *Facebook* ermöglicht die Illusion von Anonymität, die gefährlicherweise von vielen der passiveren NutzerInnen nicht hinterfragt wird. Eine umfassende *Media Literacy* sollte beinhalten, dass Menschen *Soziale-Online-Netze* als massenmediales Phänomen begreifen, als eine Art Bassena des Web-Zeitalters und nicht als ein privates, intimes Hinterzimmer.

Gudrun Marci-Boehncke/Matthias Rath

Der Gewalt ihre Freiheit. Der Horrorfilm als jungendliches Wertekonstrukt

Beitrag online im *Schwerpunkt/Forschung* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/215>

Abstract

Jugendliche Gewaltbereitschaft wird in der medienkritischen Diskussion nicht selten auf mediale Vorbilder zurückgeführt. Anhand qualitativer Daten wird zum einen gezeigt, dass das Erkennen medialer Gewalt in Sprache und Handlung bildungsabhängig ist, zum anderen, dass Jugendliche nach eigenen Angaben aus sehr unterschiedlichen Gründen zur Gewalt bereit wären – etwa, um FreundInnen zu verteidigen. Besonders betrachtet werden dann Jugendliche, die gern Horrorfilme anschauen. Die Untersuchung zeigt, dass die Fans von Horrorfilmen eine Rezeptionshaltung einnehmen, die zwischen Angst-Lust und Distanz oszilliert. Es interessieren hier keine identifikatorischen Aspekte, sondern Jugendliche haben Spaß an den medialen Inszenierungen des Gruseligen. Jenseits medienmoralischer Warnungen plädiert der Beitrag – unter Verweis auch auf Rezeptionstheorien der Literaturwissenschaft – dafür, distanzierten Horror-Genuss als Spielform nicht überzubewerten und ihn auch als Ausdruck elaborierter Lese- und Medienkompetenz zu verstehen.

Whereas within discussions critical of the media, teenage violence is often traced to the referent power of media, this paper presents empirical data showing that the recognition of media violence in language and action depends on the individual's education, and that teenagers give diverse reasons for any readiness for violence – e.g. in defense of friends. We particularly focus on teens who like to watch horror films. The study shows that fans of horror films adopt a reception that oscillates between pleasurable fear and distance. They are not interested in identifying with the violence, but enjoy the media staging of creepiness. The article encourages a more relaxed way of judging young people's media habits which does not overrate distanced horror consumption. Referring to reception theories in literary studies, it argues for also understanding them in the light of an elaborate reading and media competence.

1. „Medienmoralisierung“ statt Medienkompetenz

Die Kritik an Medien ist so alt wie Medienwahrnehmung überhaupt. Vor über 2000 Jahren kritisierte bereits der griechische Philosoph Platon ein Medium, das die gesamte Kultur seiner Welt und bis heute auch unsere Welt viel mehr verändert hat als der Fernseher:

„Denn diese Erfindung wird den Seelen der Lernenden vielmehr Vergessenheit einflößen aus Vernachlässigung der Erinnerung, weil sie im Vertrauen auf [sie] sich nur von außen vermittelt fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden. (...) Denn indem sie nun vieles gehört haben ohne Unterricht, werden sie sich auch vielwis-

send zu sein dünken, obwohl sie größtenteils unwissend sind, und schwer zu behandeln, nachdem sie dünkelseig geworden statt weise.“ (Platon: Dialog Phaidros, Vers 275a-b)

Was mag das für ein sonderbares Medium gewesen sein, das ja anscheinend diejenigen, die sich auf diese gefährliche Erfindung einlassen, bis in die Seelen hinein schädigt, sie fremdbestimmt und dazu führt, dass sie sich selbst überschätzen und für gebildet halten, obwohl sie doch immer noch unwissend sind?

Es ist ... *die Schrift*. Platon lebte in einer „oralen“ Kultur, d. h. Kommunikation, Überlieferung, Bedeutung vollzog sich mündlich. Da war die Erfindung der Schriftzeichen revolutionär. Das Medium *Schrift* stellte für den konservativen Platon einen Verfall dar, da die Menschen nicht mehr die „normale“ und „bessere“ Form des mündlichen Erzählens aus dem Gedächtnis betrieben, sondern sich das Mitzuteilende jetzt aufschreiben und ablesen konnten. Ein Verfall der Sitten, eine schreckliche Verflachung der Kultur!

Würde heute jemand diese Klage führen, natürlich in etwas modernerer Sprache, dann würde es wohl so klingen.

„Bei Kindern ist das Sitzen vor dem Bildschirm mittlerweile die wichtigste Ursache für Übergewicht, mit all den damit verbundenen ungünstigen körperlichen und seelischen Folgen [...]. Wenn wir die Entwicklung so weiter laufen lassen wie bisher, dann verursachen Bildschirme im Jahr 2020 hierzulande jährlich etwa 40.000 zusätzliche und vermeidbare Tote aufgrund von Herzinfarkten, Zuckerkrankheit und Schlaganfällen sowie Lungenkrebs. Diese Zahlen sind vorsichtig geschätzt, stellen also eher die untere Grenze dessen dar, womit man rechnen muss. Es kann deutlich schlimmer kommen.“ (Spitzer 2005: 6)

Unwissenheit und unkritische Nutzung des Mediums führen zu schweren Schädigungen, wenn nicht der Seele, so doch zumindest des Körpers. Und wenn wir dann noch die inzwischen klassischen Urteile der Fernsehkritiker dazu nehmen – Nullmedium, Zeitstaubsauger, Volksverdummer –, dann sind wir rasch bei Platons Rede gegen die Schrift angekommen.

Besonders verbissen wird Medienkritik zudem, wenn es sich um das Themenfeld Gewalt handelt. Als wäre in früheren Zeiten Friedfertigkeit das Maß des Handelns gewesen und obwohl die aktuelle Forschung zeigt, wie komplex der Zusammenhang zwischen Medien, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit ist (vgl. Kunczik/Zipfel 2006), scheinen in der öffentlichen Diskussion Medien *Gewalt-Erzeuger* zu sein. Das konkrete Medium mag in der Schelte wechseln, die grundsätzliche Medienkritik, vor allem am jeweils neuen Medium, bleibt (Beispiele dafür sind der Roman im 18. Jahrhundert, der Film seit dem 19. Jahrhundert und das Fernsehen im 20. Jahrhundert, vgl. Rath/Marci-Boehncke 2004, 210f.). Dietrich Kerlen (2005) hat diesen Grundzug kulturpessimistischen, medienkritischen und bewahrpädagogischen Misstrauens als „Medienmoralisierung“ charakterisiert.

Ganz im Gegensatz zu dieser eher kulturpessimistischen Lesart sehen wir das Verhältnis zwischen *Medien* und *Werten* als ein doppeltes: Werte, die medial vermittelt, medial erfahren werden, und Werte, die das Mediale zu bewerten erlauben. Diese Duplizität erhält ihre Dynamik durch den Aspekt des Jugendlichen: Medien haben einen festen, wenn auch individuell ganz unterschiedlich ausgeformten Platz in dieser Allokationsphase der nachwachsenden Generation und die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit medialen Angeboten unterliegt den gleichen Entwicklungsbedingungen wie die gesamte Identitätsarbeit in dieser Altersstufe: Sozialisation soll Wertorientierung im Individuum auf der Basis eines wie breit auch immer angelegten sozialen Wertekonsenses schaffen. Diese Betrachtungsweise hat Folgen für den hier verwendeten Wertbegriff: Wir werden unter „Werten“ Werturteile verstehen, also Präferenzhandlungen

bzw. subjektive Kategorien des Bevorzugens oder Nachsetzens (vgl. Rath 1993a; 1993b).

Wenn wir mit Baacke/Sander/Vollbrecht (1990) feststellen, dass jugendliche Lebenswelten *Medienwelten* sind, dann sind Medien keine Option mehr, sie sind ein Faktum. Jugendliche Lebenswelten sind nicht medial *gefährdet*, sondern medial *geprägt*. Es ist eher ein generationelles Problem, wenn *Medienmoralisierung* und *Medieninkompetenz* der älteren Generation unter dem Vorzeichen einer negativen Interpretation eine bewahrpädagogische Melange eingehen. Im Gegensatz zur konservativen Generalthese vom Wertewandel als Werteverfall (Noelle-Neumann 1978) zeigen empirische Untersuchungen *keinen* Verfall der normativen Orientierung der nachfolgenden Generationen (vgl. Brandtstädter/Renner/Baltes-Goetz 1989), sondern eine generationenspezifische Konsolidierung bestimmter Präferenzen (Gensicke 2002; Jugend 2002).

Medien sind also keine starken oder schwachen „Verführer“ (vgl. Rath 2000), sondern Anbieter auf einem Markt der Meinungen und Werte. Und diese plural angebotenen Werte werden von den Jugendlichen situationsangemessen und flexibel genutzt, ja, geradezu bedarfsgerecht synthetisiert (Abels 2004: 52). Als Wertangebote stehen die Medien nicht neben anderen intermediären Institutionen, sondern sie machen einen zentralen Teil der individuellen Identitätsarbeit aus. Sie bieten die Plattform für die Verhandlung *normativer Grundüberzeugungen* (Mikos 2000) und *sozialer Differenzierung* (Mikos 2005).

Wir wollen im Folgenden ein Genre in den Blick nehmen, das in besonderer Weise – nämlich in der öffentlichen Medienwahrnehmung ebenso wie in der medienästhetischen Diskussion und in pädagogischen Zusammenhängen – problematisiert wird: den *Horrorfilm*.

2. Film als Medienpräferenz Jugendlicher

Empirische Basis unserer Fragestellung ist eine qualitative Studie zu Mediennutzungsgeohnheiten und normativen Medienpräferenzen, die wir an 1500 Jugendlichen aus Deutschland und Österreich zwischen 12 und 16 Jahren durchgeführt haben (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007). Die Studie war in zwei Wellen geteilt. Eine erste Befragung erhob die allgemeinen Medienpräferenzen und allgemeine demografische Daten. Darüber hinaus wurde u. a. die Haltung zu Gewalt allgemein und zu Mediengewalt im Besonderen erfragt. Die Geschlechterverteilung war nahezu ausgeglichen (50,36 % Jungen und 49,64 % Mädchen), die vertretenen Schularten zeigen eine Verzerrung der Verteilung zugunsten des mittleren Bildungsabschlusses (28,85 % Hauptschule, 49,13 % Realschule, 13,81 % Gymnasium, 5,174 % Sonstige). Die Altersverteilung ist im Kohortenspektrum der befragten Schularten ausgeglichen (11,0 % 12-Jährige, 30,4 % 13-Jährige, 27,0 % 14-Jährige, 24,7 % 15-Jährige und 10,6 % im Alter von 16 Jahren und älter).

Die Gesamtstichprobe hat gezeigt, dass in der Rangfolge der präferierten Medien (Ränge 1 bis 10) der *Film* bei beiden Geschlechtern auf dem dritten Rang zu stehen kommt, hinter *Computer- und Konsolenspielen* und *Aktuelle(r) Musik* bei Jungen sowie *Aktuelle(r) Musik* und *Soaps* bei Mädchen. Diese hohe Akzeptanz variiert auch nicht über die Bildungsherkunft (Schulart) oder das Alter.

In einer zweiten Welle wurden die SchülerInnen mit einem speziellen, auf ein von ihnen präferiertes Medium hin ausgerichteten Fragebogen befragt. Neben standardisierten Items wurden darin vor allem offene Fragen gestellt, sodass die Befragten ihre Einstellungen und Charakterisierungen frei formulieren und begründen konnten. Die Wahl des jeweiligen Mediums wurde von den SchülerInnen bereits in der ersten Welle erfragt. Sie sollten sich dort entscheiden, für welches Medium sie als ExpertInnen Auskunft geben könnten. Im Folgenden ge-

ben wir aus Raumgründen die Wahrnehmung und Einschätzung von Gewalt nicht über die Gesamtstichprobe wider, sondern immer in Bezug auf die von uns im Sinne der *Grounded Theory* als „ExpertInnen“ (vgl. Krotz 2005) bezeichneten Probanden, die das jeweilige Medium für sich als „Lieblingsmedium“ charakterisiert haben. Die vertretenen ExpertInnengruppen waren *Comics*, *Zeichentrick*, *Soaps*, *Kinder-/Jugendbücher*, *Aktuelle Musik*, *Zeitschriften*, *Computer-/Konsolenspiele*, *Internet*, *Telefon* sowie *Handy* und *Filme*. Zur Logik dieser im Rahmen eines Pretests erhobenen Liste mit N=500 und der Logik des darin aufscheinenden Medienbegriffs der Jugendlichen vgl. Marci-Boehncke/Rath (2007: 23–25). Im Folgenden stellen wir vor allem die Ergebnisse für Film-ExpertInnen (N=49) dar.

3. Gewaltwahrnehmung bei Film-„ExpertInnen“

Uns hat interessiert, wie sehr im jeweils präferierten Medium Gewalt überhaupt wahrgenommen wird und wenn, welche Form von Gewalt. Hier lassen sich sehr wohl bildungspezifische Unterschiede ausmachen. Unterscheiden wir bei der wahrgenommenen Gewalt zwischen sprachlicher Gewalt (meist Gewaltdrohungen) und Gewalthandlungen, so haben wir im *Genre Film* eine zunehmende Sensibilität bei sprachlichen Gewaltangeboten von der Hauptschule (HS 15,4 %) über die Realschule (RS 20 %) zum Gymnasium (Gym 22,2 %), wenn auch auf niedrigem Niveau, hingegen eine abnehmende Sensibilität bei den vollzogenen Gewalthandlungen: HS 84,6 %, RS 70 %, Gym 66,7 %. Nehmen wir ein anderes ExpertInnen-Genre zum Vergleich: Für Jugendliche, die das *Genre Soap* gewählt haben, ist die Sensibilität für sprachliche Gewalt generell höher. Hier lässt sich als Ursache natürlich zunächst einmal das Genre selbst anführen. *Soaps* bieten häufiger kommunikative Inszenierungen an als der *Spiel-film* (vgl. Göttlich/Nieland 2001; Hubbuch 2009). Die Handlung in *Soaps* ist weitgehend Sprachhandlung. Sofern also überhaupt eine action-orientierte Darstellung von Gewalt in der Handlung vorkommt, fällt sie auf, durchbricht sie die Genre-Erwartung.

Noch etwas deutlicher treten die unterschiedlichen Wahrnehmungserwartungen bei der Kategorisierung „körperliche“ und „seelische Gewalt“ heraus. Hier scheint der Fokus – nach Schulart von HS zu Gym von 100 % bis zu knapp 67 % abnehmend – eher auf der körperlichen Gewalt zu liegen, seelische Gewalt (Verletzungen, Beleidigungen, Demütigungen) hingegen wird sehr viel geringer, in der HS überhaupt nicht wahrgenommen. Auch hier ist die Wahrnehmung – wie zu erwarten – bei der *Soap* mit aufgeführt.

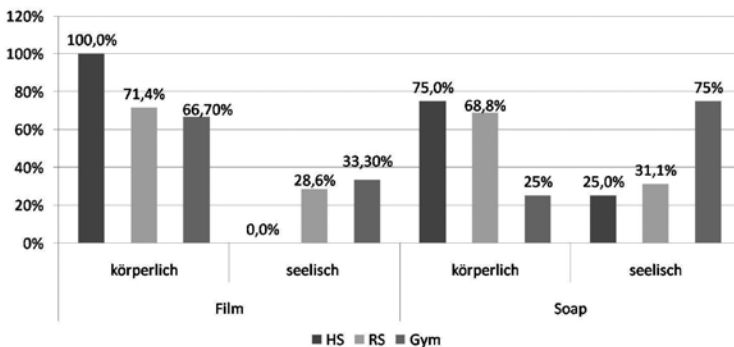


Abb. 1: Wahrnehmung körperliche/seelische Gewalt, Film/Soap nach Schulart (NFilm=49, NSoap=53), Diagramm: Marci-Boehncke/Rath

Film scheint also eine sehr stark über körperliche Gewalthandlungen laufende Gewaltwahrnehmung nahezulegen. Dies – so unsere These – bestimmt auch die Interpretation dieser Gewalt durch die Rezipienten.

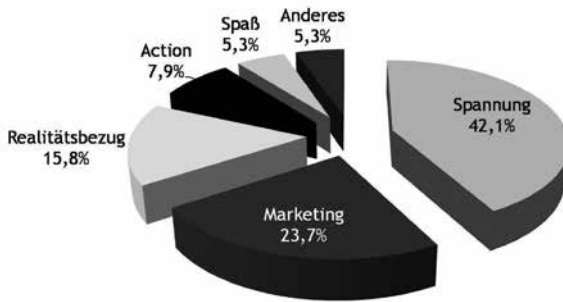


Abb. 2: Gründe für Mediengewalt, FilmexpertInnen (N=49),
Diagramm: Marci-Boehncke/Rath

Die Film-ExpertInnen bewerten die im Film gezeigte Gewalt vor allem instrumentell, als Mittel, dem Film Aufmerksamkeit und Akzeptanz zu sichern. Im Gegensatz z. B. zu den Musikfans stehen Realitätsdarstellung oder gar die Aufarbeitung eigener Gewalterfahrung durch die FilmproduzentInnen im Hintergrund oder werden überhaupt nicht genannt.

Filmfans haben ein breites Spektrum präferierter Filmgenres. Dabei kommt dem *Horrorfilm* eine große Akzeptanz zu, bemerkenswerterweise über die Geschlechtergrenze hinweg, die bei anderen Genres (z. B. *Action* oder *Romantik*) stark zu Buche schlägt.

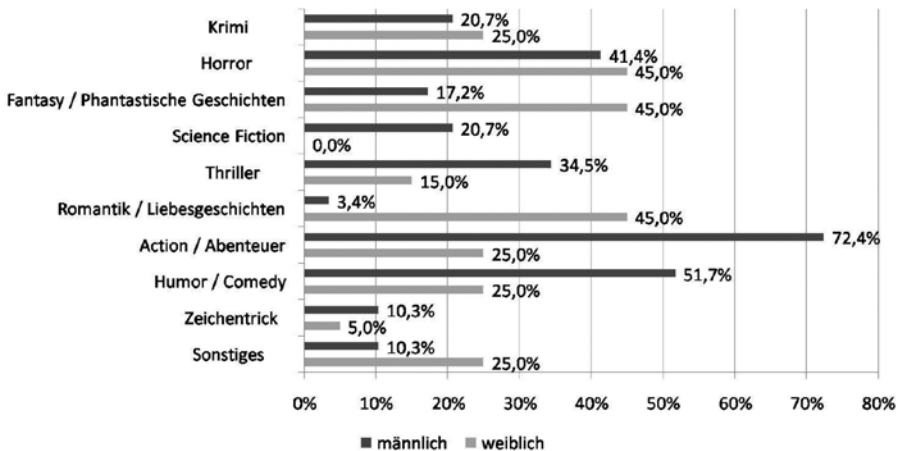


Abb. 3: Genre-Vorlieben der FilmexpertInnen über Geschlecht (N_{männlich}=29, N_{weiblich}=20),
Diagramm: Marci-Boehncke/Rath

Sehr interessant ist auch die Frage nach den möglichen RezeptionspartnerInnen. Werden die meisten Genres nur selten allein und häufig auch mit den Eltern rezipiert, so sieht die Rezeption von Horrorfilmen (hier sind nicht die eher zur fantastischen Abenteuerliteratur gehörenden aktuellen Adaptionen der Bis[s]-Romane mit einbezogen!) anders aus. Hier steht die Rezeption *allein* mit über 61 % im Vordergrund, vor Rezeption *mit Geschwistern* (44,4 %) und *mit Freunden* (30,8 %). Besonders auffällig und bemerkenswert ist die Aussage, mit den Eltern würde man Horrorfilme nie (0 %) ansehen – anscheinend ist das Genre ein Kohorten-Medium, das eher der Distinktion als der familiären Nähe dient.

4. Horrorrezeption bei Horrorfans

Aus den offenen Antworten der FilmexpertInnen, die sich selbst als Horrorfans einschätzen (N=21), können wir einige Rezeptionsdetails entnehmen, die Rückschlüsse zulassen auf die Bewertung dieses Genres und seine Bedeutung für die Jugendlichen.

- *Geselligkeit*: Wie schon gezeigt, sind Eltern keine RezeptionspartnerInnen und auch FreundInnen und Geschwister kommen weniger stark zum Tragen. Dies ist jedoch keine allein für Horrorangebote spezifische Rezeptionsweise, sondern sie findet sich auch bei Action- und Humorangeboten. Es ist zu fragen, wo, bei aller inhaltlichen Unterschiedlichkeit dieses Genres, Ähnlichkeiten zu finden sind.
- *Mood Management*: Wir haben gefragt, mit welchen primären Gefühlszuständen Horrorangebote rezipiert werden. Dabei wurden vor allem Langeweile, Einsamkeit und Fröhlichkeit genannt. Auch diese Gemütszustände sind nicht für Horrorfilme spezifisch. Aber es ist interessant zu sehen, dass die Rezeptionsbereitschaft anscheinend auch damit zusammenhängt, welchen Gemütszustand man beenden bzw. perpetuieren möchte.
- *Kommunikationsthemen*: Über den weitgehenden Ausfall von Erwachsenen als RezeptionspartnerInnen haben wir bereits berichtet. Dies gilt ebenso für Anschlusskommunikation – LehrerInnen z. B. fallen völlig als GesprächspartnerInnen aus, bei allen Genres und allen ExpertInnengruppen. Sofern aber Anschlusskommunikation erfolgt, interessierte uns, welche Themen die Jugendlichen miteinander besprechen. Themenfeld hier sind vor allem: Wie sind die SchauspielerInnen? Wie ist der Film gemacht? Wie sind Kleidung und vor allem Maske der SchauspielerInnen gelungen? Wir können also sagen, hier stehen vor allem *inszenatorische Aspekte* im Vordergrund.
- *Uninteressant im Horrorfilm*: Ebenso interessierte uns die Rückseite der Kommunikationsthemen, nämlich welche Aspekte die Jugendlichen explizit als uninteressant charakterisiert haben. Dabei wurde vor allem genannt: Was die SchauspielerInnen denken, wie die SchauspielerInnen leben, wie ich anstelle der ProtagonistInnen handeln würde. Mit anderen Worten sind *identifikatorische Aspekte* in der Horrorfilmrezeption nur gering ausgeprägt.

Wir können also feststellen: Am interessantesten im *Genre Horrorfilm* scheinen die Figurenkonstellation und ihre inszenatorische Konstruktion, wohingegen Identifikation und Empathie als Rezeptionsziele weitgehend ausfallen. Nun gilt natürlich auch für unsere Interviews, dass hier möglicherweise nicht alle Rezeptionsmotive genannt wurden. Deutlich aber wurde, dass die Rezeption von Horrorfilmen ihre Gratifikation vor allem durch die Distanznahme gewinnt (vgl. Lecke 2008: 350–352). So hat schon die Rezeptionsforschung der Literaturwissenschaft hierzu die Vermutung aufgestellt, dass sowohl Imitation als auch Anreiz- und Stimulati-

onshypothese oder Inhibitions- bzw. Katharsishypothese die „Angstlust“ beim Lesen von Horrortexten nicht hinreichend erklären. Als Erklärungsmodell wurde hier auf Herausforderungen für die Medienforschung verwiesen und Feldforschung angemahnt, die „die Fähigkeit des einzelnen [Rezipienten; GMB/MR], sich im Kommunikationsprozess selbst interagieren zu sehen und dies zu deuten“ überprüft. Diesem Auftrag sahen wir uns verpflichtet.

5. Fazit

Im Gegensatz zu einer starken direkten Medienwirkungsvermutung sehen wir aufgrund unserer Ergebnisse vor allem zwei Theoriemodelle geeignet, um die Horrornutzung zu erklären, den *Users-and-Gratification-Ansatz* sowie den *Agenda-Setting-Ansatz* (vgl. Bonfadelli 1984). Nicht einfache Nachahmung ist das Ziel der Horrorrezeption, sondern die Gratifikation im Rahmen des *Mood-Managements* und die Themengebung für gemeinsame, *peer-group-zentrierte Kommunikation* über die Filme. Das heißt, Angstlust wird allein genossen, die Auflösung geschieht in der immer auch mit Inszenierung verbundenen *peer-group-zentrierten Kommunikation*, in der die eigentliche Distanznahme im gemeinsamen Gespräch und der eigenen *Selbstinszenierung* ermöglicht wird.

Dies bedeutet aber auch, dass diese Präferenzhandlung, Horrorfilme zu rezipieren, noch keinen Rückschluss auf eine normative Handlungsorientierung der Jugendlichen erlaubt. Wir konnten in anderen Zusammenhängen zeigen, dass Jugendliche nicht einfach Wertvorstellungen aus medialen Angeboten übernehmen, sondern eigene, sozialisatorisch vorgeprägte Wertvorstellungen an Medienangebote, auch an präferierte Medienangebote, anlegen, z. B. im Hinblick auf den eigenen *Medienstar* (Marci-Boehncke et al. 2005; Marci-Boehncke/Rath 2007; Rath/Marci-Boehncke 2009).

Medienpädagogisch zu berücksichtigen wären u. E. folgende Punkte:

1. Horror dient auch als *Abgrenzungsgenre* in der Adoleszenz. Die adäquate Reaktion darauf ist beobachten und die Abgrenzung akzeptieren, nicht aber verbieten.
2. *Anschlusskommunikation* suchen: Der/die „stille DauernutzerIn“ kann gefährdet sein – weniger der/die kommunikative GelegenheitsrezipientIn.
3. *Kriteriengestützte Medienreflexion* statt defensive „Medienmoralisierung“: Horror als Inszenierung (vergleichbar dem Spiel, das auch im Sinne einer „als-ob“-Handlung von Kindern erkannt wird) muss mit anderen Kategorien als eine Medientätigkeit analysiert werden, die eher handlungsaktiv einzuschätzen ist. Dazu zählen alle Arten von *Role-Play-Games*, aber auch simplere *Jump-and-Run-Spiele* oder die sogenannten *Ego-Shooter*. Können wir bei der Horrorrezeption die Gratifikation der Distanznahme ansetzen, so sind die Gratifikationen der Computer- und Konsolenspiele andere (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007: 142–155).
4. Den „Renner“ Horror als nicht-bewahrpädagogisches, sondern *kompetenzbildendes medienpädagogisches Thema* gilt es erst noch zu entdecken. Erste Ansätze dazu sind vorhanden (vgl. Saupe 2004; Lecke 2008)

Literatur

- Abels, Heinz (2004): Einführung in die Soziologie. Bd. 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1990): Lebenswelten sind Medienwelten (Medienwelten Jugendlicher Bd.1), Opladen: Leske und Budrich.
- Bonfadelli, Heinz (2004): Medienwirkungsforschung I. Grundlagen und theoretische Perspektiven. 3., überarb. Aufl., Konstanz: UVK.
- Brandtstädter, Jochen/Renner, Gerolf/Baltes-Goetz, Bernhard (1989): Entwicklung von Wertorientierungen im Erwachsenenalter: Quersequentielle Analysen, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 21, 3–23.
- Gensicke, Thomas (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität, in: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus (14. Shell Jugendstudie), 139–212, Frankfurt/M.: Fischer.
- Göttlich, Udo/Nieland, Jörg-Uwe (2001): Inszenierungs- und Rezeptionsweisen von Daily Soaps, in: Göttlich, Udo/Krotz, Friedrich/Paus-Haase Ingrid (Hg.): Daily Soaps und Daily Talks im Alltag von Jugendlichen. Eine Studie im Auftrag der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen und der Landeszentrale für private Rundfunkveranstalter Rheinland Pfalz, 23–136, Opladen: Leske und Budrich.
- Hubbich, Sabrina (2009): Verbotene Liebe macht moralisch? Daily Soaps als Modell zur Sensibilisierung des Werturteils, in: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hg.): Jugend – Werte – Medien: Das Modell, 143–157, Weinheim: Beltz.
- Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus (14. Shell Jugendstudie), hg. von der Deutschen Shell, Frankfurt/M.: Fischer.
- Kerlen, Dietrich (2005): Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie, hg. von Matthias Rath und Gudrun Marci-Boehncke, Weinheim: Beltz.
- Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung, Köln: von Halem.
- Kunczik, Michael/Zipfel, Astrid (2006): Medien und Gewalt: Der aktuelle Forschungsstand, in: Niesyto, Horst/Rath, Matthias/Sowa, Hubert (Hg.): Medienkritik. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder, 145–165, München: kopaed.
- Lecke, Bodo (2008): „Literarische Angst“ = „Delightful Horror“? – Pädagogisch-didaktische Überlegungen zu Schauerliteratur und Horrorvideos aus Sicht der Medienwirkungsforschung, in: ders. (Hg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik, 341–356, Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2007): Jugend – Werte – Medien: Die Studie, Weinheim: Beltz.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias/Müller, Danja/Röcker, Timo (2005): Jugendliche Medienkritik zwischen Empathie und Moral, in: Medien: Kritik und Sprache, hg. v. Hartmut Jonas und Petra Josting. Medien im Deutschunterricht 2004 Jahrbuch, 217–230, München: kopaed.
- Mikos, Lothar (2005): „Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß!“ Fernsehen, Wissen und soziale Differenzierung, in: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien 9, Heft 2 (Themenheft „Bildung + Medien. Auch durch Fernsehunterhaltung kann man lernen“), 46–49.
- Mikos, Lothar (2000): Die Verpflichtung zum Guten. Moralische Konsensversicherung im Fernsehen am Beispiel von Daily Talks und anderen Formaten, in: Texte 3 (Beiheft zu „Medien Praktisch“), 3–13.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1978): Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft, Zürich: Edition Interform.
- Rath, Matthias (2000): Medienwirkungsforschung in Deutschland – eine Annäherung, in: Kerlen, Dietrich/Kirste, Inka (Hg.): Buchwissenschaft und Buchwirkungsforschung (VIII. Leipziger Hochschultage für Medien und Kommunikation), Leipzig: Institut für Kommunikationswissenschaft.

- Rath, Matthias (1993a): La triple signification du mot „valeur“ dans „Das Prinzip Verantwortung“ de Hans Jonas et la psychologisation en éthique, in: Hottois, Gilbert/Pinsart, Marie-Geneviève (Hg.): Hans Jonas. Nature et Responsabilité (Annales de L'Institut de Philosophie et de Sciences Morales, Université Libre de Bruxelles), 131–140, Paris: Vrin.
- Rath, Matthias (1993b): Artikel „Wertorientierung“, in: Schorr, Angela (Hg.): Handwörterbuch der Angewandten Psychologie. Die Angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen, 725–730, Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Rath, Matthias/ Marci-Boehncke, Gudrun (2009): Jugendliche Wertkompetenz im Umgang mit Medien, in: v. Gottberg, Joachim/Prommer, Elizabeth (Hg.): Verlorene Werte? Medien und die Entwicklung von Ethik und Moral, 77–98, Konstanz: UVK.
- Rath, Matthias/ Marci-Boehncke, Gudrun (2004): „Geblickt?“ – MedienBildung als Coping-Strategie, in: Schavan, Anette (Hg.): Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, 200–229, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Saupe, Anja (2004): „Horror“ auf Video – Ein Fall für den Deutschunterricht?, in: Erlinger, Hans Dieter/ Lecke, Bodo (Hg.): Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht. 145–158, München: kopaed.
- Spitzer, Manfred (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft, Stuttgart: Klett.

Ausgabe 3/2010
Cultural Diversity

Kristina Reich

Meine, deine, unsere? – Diversität! Medienprojekte zu Gender und Diversität im Alltag einer Wiener Schule

Beitrag online im *Schwerpunkt/Praxis* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/248>

Abstract

Der Beitrag setzt sich stereotypen Klischees entgegen, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund angehetet werden und betont, dass Differenzierung angesichts sozialer, ökonomischer und kultureller Ungleichheiten und Mannigfaltigkeiten eine solide Gegenstrategie darstellt. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität müssen dabei als Gemeinsamkeit und Bereicherung erfahren werden, das es – nicht nur – im Unterricht immer um die „innere Vielfalt“ und Diversität jeder/s Einzelnen geht.

This article opposes stereotypical clichés attached to students with a background in migration and stresses that a differentiation in view of social, economic and cultural inequalities and diversities is a solid counter-strategy. By dealing with the “inner plurality” and diversity of each individual (not only) in class, multilingual and intercultural competence can be experienced as a common and enriching fact.

1. Einleitung

Die Themen Schule und Integration sind in der Öffentlichkeit sehr problematisch besetzt. SchülerInnen mit Migrationshintergrund stammten aus „bildungsfernen“ Schichten, seien „integrationsunwillig“ und sprächen kein Deutsch bzw. würden dieses verweigern. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich ein viel differenzierteres Bild. Gerade klischeehafte Vorstellungen vom typischen Migrantenkind oder auch vom typischen muslimischen Migrantenkind werden dem Alltag in der Schule nicht gerecht. Niemand käme auf die Idee zu sagen, dass christliche Jugendliche so oder so seien. Muslimischen Jugendlichen passiert das immer wieder. Um Chancengleichheit herzustellen, muss auf die Vielfältigkeit der Jugendlichen eingegangen werden. *Diversität* ist längst der Alltag der SchülerInnen. Um Jugendliche zu erreichen, muss das als Ausgangspunkt für schulische Bildung wahrgenommen und Unterschiede müssen als positives Entwicklungspotenzial gesehen werden (Khan-Svik/Yildiz 2009: 119). *Diversität* im Unterrichtsalltag ist alltägliche Herausforderung für das Unterrichten in jeder Schule, aber auch in jeder Organisation der Schule. In der Fachliteratur wird dies längst gefordert (Bendl 2007: 29–43).

Aber wie kann das in der Schule umgesetzt werden? Dabei spielt Projekt- und Medienarbeit eine große Rolle, um SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, Vielfalt wahrzunehmen, zu erleben, auszudrücken und als positiv zu erleben. Unterschiedliche Bedürfnisse verlangen nach unterschiedlichen Angeboten – ideal für Projekt- und Medienarbeit.

Der Artikel bezieht sich auf Erfahrungen und Projekte mit muslimischen Jugendlichen an der *Islamischen Fachschule für Soziale Bildung* (IFS) im 7. Wiener Gemeindebezirk. Sie ist eine dreijährige berufsorientierte Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht. Der Schwerpunkt liegt im sozialen Bereich. So finden sich neben allgemeinbildenden Fächern Fächer wie Krankenpflege, Gesunden- und Altenpflege und die Vorbereitung auf die Ordinationsgehilfinnen-Ausbildung. Im dritten Jahrgang ist ein Sozialpraktikum verpflichtend. Die Schule dient darüber hinaus als Orientierungshilfe, um persönliche Begabungen und Eignungen der Jugendlichen zu klären.

Die SchülerInnen der Schule haben in den meisten Fällen mindestens acht Jahre Pflichtschule hinter sich und damit schon eine Menge an Erfahrungen im Schulsystem gesammelt. Sehr oft kommen sie frustriert und desillusioniert an die Schule und haben Minderwertigkeitskomplexe in Bezug auf ihre Kompetenzen entwickelt, vor allem hinsichtlich ihrer Herkunft, ihrer Religion und ihrer Muttersprache. Doch welche Muttersprache sprechen sie? Vor allem Kinder mit türkischer Muttersprache sind nicht so leicht einzuschätzen was die Erstsprache der Eltern betrifft. Brizic zeigt in ihrer Untersuchung, dass das Neutürkische auch für die Eltern sehr oft eine später erlernte Sprache ist, um die eigentliche Muttersprache, die stigmatisiert ist, zu verschweigen und den Kindern eine bessere Chance zu bieten. Die Sprachenvielfalt in der Türkei (über 40 Sprachen) und die Sprachenpolitik der Türkei haben dazu geführt, dass für viele – freiwillig oder unfreiwillig – der erste Sprachwechsel jener ins Neutürkische war (Brizic 2007). Allerdings können die Auswirkungen fatal werden. Was es für den Spracherwerb bedeutet, wenn z. B. Geschichten, Reime und Lieder nicht weitererzählt werden können, weil das Vokabular fehlt, zeigt sich in den Sprachkenntnissen der Kinder und hat damit direkte Auswirkungen für den Spracherwerb des Deutschen. Insofern muss auch der Ausdruck der „bildungsfernen“ Eltern neu überdacht werden.

Diversität bedeutet, sich auf die unterschiedlichen bildungsmäßigen, sozialen und kulturellen Ressourcen einzulassen und diese zu berücksichtigen (Niesyto 2007: 13). Ein Beispiel hierfür ist etwa das EU-Projekt CHICAM „Children in Communication about Migration“, welches in den Jahren 2001–2004 mit 10- bis 14-jährigen Jugendlichen, die sich erst ein Jahr in den jeweiligen Einwanderungsländern aufhielten, durchgeführt wurde. Die Jugendlichen beschäftigten sich mit *Interkultureller Kommunikation* (Foto und Video) und gestalteten eigene Produkte. (Projektbeschreibung vgl. Holzwarth/Niesyto 2007: 21ff.).

Die Ergebnisse des Projekts treffen auch auf ältere Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund zu. Wird die *Mediennutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund* untersucht, so lässt sich ein größeres Rezeptionsspektrum feststellen. Neben der üblichen Mediennutzung wird auf Medien aus den jeweiligen Herkunftsländern zugegriffen. Diese „medienkulturelle Mehrfachzugehörigkeit“ zeigt sich auf sprachlicher und nichtsprachlicher Ebene (Niesyto 2007: 14) sowie in der intensiveren Internetkommunikation. *Medienkulturen als Ressource für Identitätskonstruktion* setzen sich daher aus der Nutzung von globalen Medienangeboten wie zum Beispiel amerikanischem Rap, lokalen bzw. nationalen Medienangeboten wie z. B. deutschsprachiger Musik sowie aus Medienangeboten der Herkunftskultur zusammen (Holzwarth 2007: 52). Wie und wie viel jeweils für die Einzelne oder den Einzelnen von Bedeutung ist, muss die eigene Entscheidung bleiben und darf nicht auf eine bestimmte Gruppe festgelegt werden. Neue Möglichkeiten können so geschaffen werden und eine besondere individuelle Form von Handlungskompetenz kann entstehen (Johann 1995: 146).

Die *Unterstützung durch die Lehrenden* ist ein nicht zu unterschätzender Faktor bei diesem Prozess. LehrerInnen mit Kenntnis der Muttersprachen bzw. der Herkunftskulturen, so ver-

schieden diese auch sind, erleichtern den Jugendlichen die Auseinandersetzung. Ein rein gemischtsprachiger Zugang, wie Holzwarth dies fordert (Holzwarth 2007: 52), hat sich in unserer Arbeit als nicht immer zielführend gezeigt. Zuschreibungen von bestimmten Merkmalen und Vorstellungen („Typisch Jugo!“) lassen die Beschäftigung mit bestimmten Themen in gemischtsprachigen Gruppen oft nicht zu (Näheres siehe beim Projekt „Familiengeschichte“). Die Gefahr, dass SchülerInnen als ExotInnen oder automatisch als ExpertInnen einer Nationalität, einer Religion oder auch einer Kultur hingestellt werden, ist immens. Hier sind die Lehrenden sowie die Jugendlichen gefordert, ein Gleichgewicht zwischen Verschiedenheit und Gleichheit zu finden (Holzwarth 2007: 52), um etwas Neues und Gemeinsames entstehen zu lassen. Praktische Übungen und Szenarien aus der Praxis sowie Ideen für Lösungsmöglichkeiten finden sich bei Johann (1995), Haumersen (2005) oder auch Lüthi (2009).

Schwierigkeiten können die Rahmenbedingungen bereiten. Zu große Klassen, ein starrer Stundenplan, zu geringe Ressourcen, aber auch fehlende Ausbildung und Sensibilisierung der PädagogInnen können Hindernisse sein, die Projekt- und Medienarbeit scheitern lassen können.

In der Studie wird auch der Bereich der Familie näher beleuchtet. Jugendliche übernehmen durch die Sozialisation in der Schule Aufgaben von Eltern oder älteren Familienangehörigen. Das führt sehr oft zur Umkehrung der Generationenverhältnisse (Holzwarth 2007: 54) und kann Spannungen und Konflikte erzeugen. Ein Beispiel wären etwa die Rollen von Frauen und Männern in patriarchalen Gesellschaftsformen, die durch Traditionen geprägt werden. In der Realität werden diese Rollen ganz anders gelebt. Frauen und ihre Kinder leben jahrelang ohne Mann und Vater, übernehmen alle Aufgaben und organisieren sich ihr Leben allein. Wenn die Familie dann nachzieht und plötzlich wieder ein gemeinsames Familienleben stattfindet, kommt es zu massiven Veränderungen. Die Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur ist daher unabdingbar (Johann 1995: 84). Werte der Familie, Werte der migrantischen Jugendlichen und Werte der FreundInnen stellen ein Spannungsfeld dar, welches nicht immer miteinander in Einklang zu bringen ist. Hier gibt es nicht ein gelebtes Modell, sondern viele verschiedene Lebensformen, die einen wesentlichen Einfluss auf die Lebenswelt der Jugendlichen haben. Anerkennung von Zugehörigkeiten, das Ermöglichen von Anpassung in unterschiedliche Zugehörigkeitskontexte und die Idee der Verschiebung von Zugehörigkeitskonzepten (Mecheiril 2009: 255) bleiben spannungsgeladen. Die Diskussion darüber und die Auseinandersetzung damit sind aber wesentliche Punkte, um eigenes Handeln ermöglichen zu können.

Medien wie Internet, Handy oder auch Fotos sind Elemente, die durch die räumliche Trennung der Familienmitglieder vermehrt zum Einsatz kommen, um ein soziales Netzwerk bilden zu können (Holzwarth 2007: 55).

FreundInnen und soziale Netzwerke unter Gleichaltrigen sind wichtige Punkte, die durch Projekt- und Medienarbeit gefördert werden können (Holzwarth 2007: 55). Das zeigte sich auch bei unseren Projekten, wobei der entscheidende Faktor nicht die Betonung der Verschiedenheit war, sondern die gemeinsame Schaffung von etwas Neuem. Dafür müssen ausreichend Gelegenheiten geschaffen werden, um das erreichen zu können. Musik spielt in diesem Kontext eine wichtige Rolle.

2. Die Radioarbeit

Die Radioarbeit zieht sich durch alle Projekte und ist neben der Arbeit mit eigenen und fremden Texten, Bildern und Fotografien ein Schwerpunkt der Medienarbeit. Die Gestaltung der Sendung, Auswahl der Themen und Erarbeitung finden in Gruppen statt, am Beginn wird besprochen, wer welchen Teil oder Bereich übernehmen will. Meistens entscheiden sich die SchülerInnen für einen gebauten Beitrag. *Gebaute Beiträge* sind aus mindestens zwei Elementen zusammengesetzt, wenn sie sehr lang und aufwendig sind, werden sie zu *Features* (vgl. Michaelis 2005: 34). Hier können die SchülerInnen selbstbestimmt arbeiten, die Texte werden aufgenommen und bearbeitet.

Da alle Jugendlichen andere Erstsprachen als Deutsch haben, bietet das *Medium Radio* viele spezifische Möglichkeiten und erleichtert die Zugänge. So können Texte noch einmal aufgenommen werden, eventuelle Unsicherheiten beim Sprechen durch wiederholtes Aufnehmen – wenn gewünscht – beseitigt werden sowie die Muttersprachen in die Sendung einfließen.

Das Arbeiten in der Radiogruppe gibt den SchülerInnen die Chance, ihre Bedürfnisse und unterschiedlichen Begabungen aufzuzeigen. Manche kümmern sich um die Moderation, für andere spielt das Sendungskonzept eine große Rolle und für viele ist die Arbeit mit dem Mikrophon von besonderem Interesse. Gerade SchülerInnen, die oft Probleme mit dem Leistungsvergleich haben, können im Radio Selbstbestätigung und Anerkennung gewinnen. Daneben wird die Sozialkompetenz gesteigert, SchülerInnen übernehmen Verantwortung in der Gruppe, lernen demokratisches Verhalten und kooperatives Arbeiten und müssen sich mit ihrer eigenen Rolle in der Gruppe auseinandersetzen.

Weitere Punkte, die für die Radioarbeit sprechen, sind die Förderung der Kreativität, der auditiven Wahrnehmung, der Artikulationsfähigkeit und das Kennenlernen von Medien sowie die kritische Auseinandersetzung damit. Einer der wichtigsten Aspekte der Radioarbeit ist allerdings, dass Sichtweisen und Meinungen der SchülerInnen öffentlich hörbar gemacht werden können. Das ist ein Bedürfnis, welches bei MigrantInnen eine große Rolle spielt, denn sie haben oft das Gefühl, dass sich niemand für sie interessiert. Das Hören der eigenen Stimme trägt wesentlich zur Stärkung des Selbstbewusstseins bei, gerade jene Mädchen, die sehr leise sprechen, können sich hier laut erleben, Stellung beziehen und werden in der Öffentlichkeit wahrgenommen. Einige der Mädchen tragen ein Kopftuch und das Sprechen im Radio bietet die Chance, dass ihnen zugehört wird und sie nicht auf das Tragen des Kopftuchs reduziert werden. Vor allem für die Mädchen ist daher das Radio ein wichtiges Medium, um ihre Anliegen zu transportieren und „hörbar“ (Berger 2003: 51) zu werden.

Neben der Produktion spielt die Präsentation eine wesentliche Rolle. Die Sendung im Hörfunk macht aus dem Produkt ein „echtes“. SchülerInnen müssen erleben, dass ihre Arbeit nicht nur für eine Schublade bestimmt ist, sondern tatsächlich eine Möglichkeit darstellt, sich in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Daher sind alle Sendungen „on Air“ auf Radio Orange 94,0 veröffentlicht worden (<http://sendungsarchiv.094.at> – letzter Zugriff: 18.04.2012). Das Entscheidende bei der medienpädagogischen Arbeit mit dem Radio ist daher nicht ein *perfektes Ergebnis*, sondern die *Auseinandersetzung im Produktionsprozess, der Weg zur Sendung*.

3. Zu den Projekten

3.1 Projekt: Familiengeschichten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

*Durch die Gespräche mit meiner Mutter
habe ich erst gemerkt,
wie wichtig mir meine Mutter ist.*
Zeliha

- Projektlaufzeit: Schuljahr 2006/2007
- Alter der Lernenden: ca. 15–17 Jahre, drei erste Jahrgänge der Fachschule
- Projektleitung: Isabella Heißenberger, Kristina Reich, Anna Schmutzer
- Beteiligte Lehrerinnen: Zeynep Elibol, Seher Iscel, Zehra Yilmaz, Maissa Zidan
- Fächer: Deutsch, Geschichte, Arabisch, Kalligrafie, Psychologie, Religion
- Unterstützung: Wiener Radiobande, Walter Kreuz

Ausgangspunkt des Projekts waren Diskussionen im Geschichtsunterricht über den Sinn von Geschichte. Beim Gespräch zeigte sich, dass die SchülerInnen großes Interesse an ihrer eigenen Familiengeschichte hatten, aber diese teilweise auch nicht kannten. Die Idee, sich mit der eigenen Familiengeschichte zu beschäftigen, begeisterte die Jugendlichen.

Leitlinien im Projekt waren Fragestellungen, die von den SchülerInnen selbstständig bearbeitet wurden. Hilfestellung wurde im Regelunterricht von den Betreuerinnen geleistet bzw. Feedback gegeben, sodass am Ende des Projekts jede und jeder eine eigene Mappe zur Familiengeschichte hatte. Neben Texten enthielten die Mappen Fotos, Zeichnungen und Bilder der SchülerInnen.

Die Fragestellungen reichten von „Wie komme ich zu meinem Namen und warum?“ über Familie, Herkunft, Familienrituale bis zu Fragen über biografische Details und zu Großeltern und Lieblingsverwandten. Abschließend sollte die eigene Arbeit reflektiert werden. Die Ergebnisse und Erfahrungen der SchülerInnen wurden in drei Radiosendungen der Öffentlichkeit präsentiert.

- Teil 1: <http://sendungsarchiv.o94.at/get.php/094pr403>
 - Teil 2: <http://sendungsarchiv.o94.at/get.php/094pr419>
 - Teil 3: <http://sendungsarchiv.o94.at/get.php/094pr420>
- (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Eines der wichtigsten Ziele war die Verbesserung der Kommunikation innerhalb der Familien. Durch die Beschäftigung mit der Arbeit waren die SchülerInnen gezwungen, mit ihren Eltern, Großeltern usw. über ihre eigene Geschichte zu reden. Das war nicht immer leicht. Anfangs stieß die Idee auch auf teilweises Unverständnis der Eltern, die Angst hatten, über ihre Herkunft und Situation ausgehört zu werden. Die Ängste konnten dann aber in Gesprächen mit den LehrerInnen ausgeräumt werden. Im Laufe des Projekts stellte sich dann heraus, dass viele Kinder gerade das Reden miteinander sehr genossen haben und sich viele Anknüpfungspunkte für weitere Gespräche im Alltagsleben ergaben.

Ein weiterer Punkt war, dass die Lebensläufe von MigrantInnen durch die Beschäftigung damit eine eigene Wichtigkeit erhielten, die für Identitätsbildung eine notwendige Voraussetzung ist. Beim Start des Projekts erlebte das LehrerInnenteam oft, dass die SchülerInnen erzählten, ihre eigene Herkunft sei nicht so wichtig, da die Familie oft aus „Gastarbeiterländern“ käme und daher für die Situation hier nicht so bedeutend wäre. Viele Dinge wie Herkunft oder Bildung der Eltern sind bei den SchülerInnen mit Scham besetzt und sie trauen sich nicht, darüber zu reden. So war es auch am Anfang des Projekts. Zum Teil sind die Lebenswelten der SchülerInnen ganz andere, als in der Schule. Oft habe ich beobachtet, dass die SchülerInnen dann einfach umschalten und sich äußerlich anpassen. Erst im Laufe des Projekts, als sie erlebten, dass großes Interesse an ihrem Leben besteht und dass es nicht darum geht, auf jemanden herunterzuschauen, konnten sich die SchülerInnen öffnen. Sehr hilfreich war hierbei die Unterstützung von LehrerInnen mit Kenntnissen der Muttersprachen der Kinder. Viele Familien stammen aus einer Umgebung, die mit österreichischen Verhältnissen nicht vergleichbar ist. Hohe Arbeitslosigkeit, fehlende Ausbildungsmöglichkeiten und mangelnde Gesundheitsvorsorge sind kein Einzelfall. Der Weg, den die Eltern und nicht selten die Kinder zurückgelegt haben, ist ein oftmals sehr schwieriger. Hin und her gerissen zwischen zwei Ländern, beider Sprachen (die Kinder) nicht mächtig, den Willen sich zu integrieren, aber auch die Angst, die Identität zu verlieren, all das zeigt sich in den Lebensgeschichten. Oftmals war von Depressionen und zahlreichen Repressionen die Rede. Geht man von den Integrationsversuchen durch und in die österreichische Gesellschaft aus, so sieht man hier, dass viele Wege noch nicht eingeschlagen wurden.

Ein „Nebenprodukt“ der Auseinandersetzung mit der Individualgeschichte ist die Verbesserung der Deutschkenntnisse. Alles zusammen trug somit zum nachhaltigen Selbstbewusstsein der Kinder bei. Da die SchülerInnen vor allem Mädchen sind, war die Beschäftigung mit Lebensgeschichten in Bezug auf die Rollen der Geschlechter ein wichtiger Teil der Arbeit. Durch den Vergleich mit den Aufgaben und den Lebensbedingungen der Großmutter, der Mutter und sich selbst konnten die SchülerInnen sich mit ihrer Identitätsfindung als junge Frau beschäftigen. Die Zukunftsvorstellungen der SchülerInnen bildeten hierbei einen weiteren Anknüpfungspunkt für Auseinandersetzungen mit der eigenen Rolle.

Beim Lesen der Arbeiten zeigte sich dann, dass eine Veröffentlichung der Ergebnisse ein sehr wichtiger Ansatzpunkt wäre, um zum Verständnis beizutragen. Viele dieser MigrantInnenschicksale sind für ÖsterreicherInnen oftmals unbekannt und sehr interessant zu lesen. Viele Verhaltensweisen von SchülerInnen oder Eltern, die auf Unverständnis stoßen, finden darin ihre Erklärung. Die Beschäftigung damit ist unserer Meinung nach einer der wichtigsten Ansatzpunkte, um gemeinsam an einem friedlichen Leben in unserer Gesellschaft zu arbeiten.

3.2 Projekt: Gemeinsam im 7.

*Irgendwie sind wir uns doch
bei aller Verschiedenheit
recht ähnlich.*

Rita

- Projektlaufzeit: Schuljahr 2007/2008
- Partnerschulen: Islamische Fachschule für Soziale Bildung (IFS), Realgymnasium für Studierende der Musik
- Alter der Lernenden: ca. 14–18 Jahre, Klassen: 1FSB, 5A
- Projektleitung: Kristina Reich, Anna Schmutzer, Ingeborg Womastek
- Beteiligte LehrerInnen: Lars Amann, Zeynep Elibol, Eva Fischel, Sonja Weilguny
- Fächer: Deutsch, Geschichte, Religion, Kommunikation u. Präsentation
- Unterstützung/ProjektpartnerInnen: bm:ukk, KKA, Wiener Radiobande, Walter Kreuz, Bezirksvorstehung 7. Bezirk, Bücherei der Stadt Wien, Pater Paulus Bergauer, Amina Baghajati, Stadtbaugartenamt, Karl Eigenbauer, gecko-art
- Schulaktion „Kulturelles Erbe. Tradition mit Zukunft“

Ausgangspunkt dieses Projekts war die Nachbarschaft zweier Schulen im Bezirk, ja sogar in derselben Straße. Das Ziel des Projekts war, dass unterschiedliche Herkunft und Mehrsprachigkeit wahrgenommen und darüber hinaus durch gemeinsames Handeln Verständnis und Akzeptanz füreinander gefördert werden. Daher ging das Projekt über den religiösen Aspekt hinaus. Im Vordergrund standen nicht die verschiedenen Glaubensbekenntnisse der Jugendlichen. Die Projektleitung wurde hier von LehrerInnen beider Schulen übernommen.

Neben dem Austausch von Steckbriefen, gemeinsamen Kennenlern-Tagen, einer Rätselralley durch den siebten Bezirk – mit Schwerpunkt auf Orten der Begegnung –, Kaffeehausbesuchen und einer gemeinsamen Radiosendung wurden zwei Fliederbäume in einem Park in der Nähe gepflanzt sowie das Projekt gemeinsam präsentiert.

Reflexion: Am Beginn des Projekts zeigten sich viele Ängste der SchülerInnen. Diese resultierten aus ihren alltäglichen Erfahrungen, die sie zum Beispiel auf dem Schulweg, im öffentlichen Raum oder in den vorherigen Schulen gesammelt hatten. Auch für die Lehrenden war es eine große Herausforderung zwei Termin- und Stundenpläne abzusprechen.

Daher war es besonders schön, zu sehen, wie sich im Laufe des Projekts bei vielen Begegnungen die SchülerInnen angenommen und akzeptiert fühlten. Der Schulweg, der oft durch Unsicherheit (Wie begegnen mir die Leute als Muslimin?) begleitet wurde, gestaltete sich nun ein Stück vertrauter und sicherer, da Verbündete getroffen werden können. Wie sehr sich das Projekt verselbstständigte, erfuhr ich nur auf Umwegen. SchülerInnen beider Schulen trafen einander unabhängig von den LehrerInnen im Park, spielten gemeinsam Fußball oder plauderten.

3.3 Projekt: BecViyanaWien – Mädchen durch Wien

*Ich habe kein Vorbild,
ich bin ich!*

Zeynep

*Wien ist meine Heimat,
hier möchte ich leben.*

Eda

- Projektlaufzeit: Schuljahr 2008/2009
- Alter der Lernenden: ca. 16–18 Jahre, 2 FSA
- Projektleitung: Kristina Reich
- Beteiligte Lehrerinnen: Isabella Heißenberger, Anna Schmutzer
- Fächer: Deutsch, Geschichte, Geografie, Kommunikation und Präsentation
- ProjektpartnerInnen: Ursula Bauer (Projektstelle Gender Mainstreaming), Nadja Bucher (Poetry Slammerin), Wolfgang Dvorak (MA 18/Stadtentwicklung), Elke Krasny (Ausstellungskuratorin „Stadt und Frauen“), Walter Kreuz (gecko-art, Wiener Radiobande) und Petra Unger (Kulturvermittlerin)
- Unterstützung: Schulaktion „Kulturelles Erbe. Tradition mit Zukunft“ und „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance“ (bm:ukk, KKA, BDA, UNESCO-Kommission)

Im Zentrum des Projekts stand die Fragestellung, wie mehrsprachige SchülerInnen die Stadt, in der sie leben – in diesem Falle Wien – sehen. Die Idee zum Projekt entstand durch zahlreiche Gespräche in einer Mädchenklasse. Immer wieder wurde von den Schülerinnen thematisiert, dass sie sich in Wien nicht wohl fühlen und hier eigentlich nur zu Gast seien. Viele der Mädchen begriffen sich im Vorfeld als nicht zugehörig zur Stadt Wien, da sie sich durch ihre anderen Muttersprachen (Türkisch, Mazedonisch, Arabisch) nicht als Teil der Bevölkerung fühlten. Alle Schülerinnen sprechen Deutsch als Zweitsprache, fast alle sind in Wien geboren. Wie fühlen sich junge Mädchen migrantischer Herkunft, wie sehen sie Wien und was würden sie sich von der Stadt wünschen?

Projektkonzept: Ausgehend von der Ausstellung „Stadt und Frauen“ im Rathaus spazierten nun Schülerinnen ihre persönlichen alltäglichen Wege durch die Stadt nach und hielten die Eindrücke schriftlich, mündlich und bildlich fest. *Mehrsprachigkeit* und *Interkulturalität* sollte nicht als trennendes Element erlebt, sondern als *Bereicherung*, *Gemeinsamkeit* und *Transkulturalität* in der Stadt gesehen werden. Die Vernetzung mit den Vorstellungen und den Alltagserfahrungen der Schülerinnen war eine wesentliche Komponente. Das kulturelle Erbe und das heutige Leben in der Stadt als zwei einander gegenseitig beeinflussende Komponenten sind entscheidende Punkte, die den Alltag der Schülerinnen prägen.

Die Aktivitäten reichten von Exkursionen und geführten Stadtpaziergängen zum Thema „Frauenspuren“ durch Wien über Ausstellungsbesuche zum Thema „Stadt und Frauen“ (Krasny 2008) und „Stadtentwicklung“ bis hin zur Beschäftigung mit *Gender Mainstreaming* und den Lebensläufen berühmter Frauen (Arbeitsunterlage Unger 2006). In der Folge gab es einen Workshop mit *Poetry Slam* und eine Schreibwerkstatt, in der Fotoserien und Texte zu den Wegen der Schülerinnen in Wien produziert wurden. Die Radiosendung (<http://sendungsarchiv.094.at/get.php/094pr3510> – letzter Zugriff: 18.04.2012) und die Audioversion zum Projekt ge-

ben einen Überblick über das gelaufene Projekt. Präsentiert wurde es schließlich am *Gender Hum Day 2009* und beim *Kukiz-Fest* in der Bezirksvorstehung Favoriten.

Reflexion: Die Auseinandersetzung und Bearbeitung der Fragestellungen in einem Projekt ermöglichte es, sehr viel zeitintensiver daran zu arbeiten und speziell auf jedes Mädchen einzugehen. Die Individualisierung ließ daher auch die verschiedensten Bearbeitungs- und Ausdrucksformen zu. Die SchülerInnen konnten sich auf unterschiedlichste Art und Weise ins Projekt einbringen und nützten das.

Ein weiterer Schwerpunkt war die Beschäftigung mit weiblicher Identität, das Sichtbarmachen von Frauen und ihren spezifischen Bedürfnissen in der Stadt. Ausgehend von weiblichen zeitgenössischen und historischen Biografien und Erfolgsgeschichten als bedeutenden Faktoren bei der Bildung der eigenen Identität fand die Auseinandersetzung mit den Wünschen und Anforderungen durch die Gesellschaft statt. Für viele Mädchen war das ein sehr spannendes Thema.

Der Aspekt der Mehrsprachigkeit war bei diesem Projekt bewusst ein Teil des Konzepts. So wurden die Texte der Mädchen nur behutsam überarbeitet, denn der Prozess des Schreibens sowie die inhaltliche und formale Aussagekraft der Texte sollten nicht zerstört werden.

Wie wird die Stadt mit den unterschiedlichsten Sprachen und Communities gesehen, wo sehen die Mädchen als Frauen ihren Platz und was bedeutet Mehrsprachigkeit in Bezug auf Wien als ihre Heimat? Wo und was macht Heimat aus? Viele Fragen, die im Laufe des Projekts besprochen und diskutiert worden sind, führten zu überraschenden Ergebnissen und Einsichten. Ein Prozess, der immer noch in Gang ist! Das Projekt bietet die Möglichkeit, diesen Prozess hör- und sichtbar zu machen und den Mädchen die Gelegenheit zu geben, ihre Stimme zu erheben.

Am Ende waren sich die Mädchen bewusst, wie gerne sie in Wien leben und wie sehr sie sich in dieser Stadt mit ihren Möglichkeiten heimisch fühlen.

Die Beschäftigung mit berühmten und bekannten Frauen aus Wien war für die Schülerinnen der Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen und den Wünschen der Familie an sie. Das Verlangen nach Bildung war und ist bei den Mädchen sehr stark zu finden. Die Vorbildwirkung war besonders bei diesem Projekt durch die weiblichen Projektpartnerinnen zu erleben.

Schade ist, dass die Rolle von Frauen mit Migrationshintergrund in der Stadt noch nicht hinreichend erforscht ist. Während der Arbeit am Projekt konnte ich immer wieder erleben, wie Schülerinnen selbstständig Aufgaben übernahmen, mich als Projektleiterin zum Teil erheblich entlasteten und sich um Organisatorisches und Inhaltliches kümmerten. Das Engagement und die Begeisterung zeigten sich dadurch, dass die Mädchen in ihrer Freizeit am Projekt weiter arbeiteten und die Stadt durchstreiften, um zu fotografieren.

Der *Workshop Poetry Slam* ergab sich aus dem Wunsch der Mädchen, an der Sprache und der Darbietung zu arbeiten. Viele Mädchen, die sich vorher nicht trauten, eigene Texte vorzutragen, sprachen plötzlich vor Publikum und setzten sich mit „männlich besetzten“ Bereichen wie eben Slam oder Rap auseinander. So ist neben den Slam-Texten ein Rap entstanden.

Die Suche nach weiblichen Spuren in der Stadt führte dazu, dass die Umgebung nachhaltig viel bewusster wahrgenommen wird. Der Blick auf Wien hat sich verändert. Die Auseinandersetzung mit *Gender Mainstreaming* führte zu einem genaueren und kritischen Blick auf die Umwelt und half mit, eigene Wünsche und Ziele besser zu formulieren. Die Radioarbeit war bei alldem ein wichtiger Teil. Die eigenen Stimmen „hörbar“ zu machen und das positive Echo

bei den verschiedensten Präsentationen waren für die Mädchen wie immer ein entscheidender Faktor.

Zum Schluss möchte ich noch auf das überraschend große Interesse der ProjektpartnerInnen hinweisen. Egal, wen ich gebeten hatte, bei diesem Projekt mitzuarbeiten, die Reaktionen waren durchwegs positiv. So kamen mir alle mit Termin und Honorar entgegen und zeigten große Neugierde am Projekt.

4. Abschließende Bemerkungen

Die Medien- und Projektarbeit bietet vielfältige Ansatzpunkte um am Selbst- und Fremdbild der SchülerInnen zu arbeiten sowie die jeweils individuelle Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln und zu verbessern. Die Beschäftigung mit der eigenen Identität, den familiären Wurzeln und dem sozialen Umfeld hat einen direkten Einfluss auf die Wahrnehmung der Umgebung und das eigenverantwortliche Handeln und spielt eine zentrale Rolle hinsichtlich der Nachhaltigkeit von Projekten. Alle beschriebenen Projekte haben deutliche Spuren im sozialen und familiären Umfeld der SchülerInnen hinterlassen. Dies zeigt sich vor allem in einer verbesserten Kommunikation innerhalb der Familie und in einem Abbau von unterschiedlichsten Barrieren im Zusammenleben.

Eines der Erfolgskriterien ist die Vernetzung und Verbindung der inhaltlichen Fragestellungen mit den Vorstellungen und dem Alltag der SchülerInnen. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die aktive Einbindung der Mehrsprachigkeit. Diese muss – auch von den Jugendlichen – als Ressource und nicht als Manko gesehen werden. Eine besondere Rolle nehmen die Lehrenden ein. Als VermittlerInnen können sie Hilfe und Unterstützung bieten, denn Bildung im interkulturellen Bereich ist eine wesentliche Voraussetzung. Allerdings kann die Verantwortung nicht den LehrerInnen allein übertragen werden. Keines der Projekte wäre ohne erfolgreiche Teamarbeit im Kollegium, das Engagement Einzelner sowie ohne Unterstützung der jeweiligen ProjektpartnerInnen, SponsorInnen und offiziellen Stellen möglich gewesen. Für eine zukunftsfrüchtige, den schulischen Anforderungen gerecht werdende Medien- und Projektarbeit sind ein Ausbau der vorhandenen Mittel und Ressourcen sowie ein flexibler Schulalltag, der sich nicht unbedingt an die übliche 50-Minuten Unterrichtsstunde halten muss, wünschenswert.

Alle geplanten Aktivitäten müssen der jeweiligen Gruppe und der ihr innewohnenden Vielfalt angepasst werden. Es gilt Stereotypen und Vorurteilen nicht nur von und gegenüber muslimischen Jugendlichen, sondern gegenüber Jugendlichen im Allgemeinen entgegenzutreten und individuelle Wahrnehmungsräume zu schaffen – *Gender Mainstreaming* und *Diversitymanagement* sind dabei Faktoren, auf die nicht verzichtet werden kann.

Wesentlich ist, eine konstruktive Auseinandersetzung nicht durch Provokationen, Tabubrüche oder Überforderungen zu verunmöglichen. Jugendliche sollen sich individuell mit ihren und den ihnen gesetzten Grenzen auseinandersetzen können. Eine etwaige Verschiebung von Grenzen muss jedoch Sache jeder Einzelnen und jedes Einzelnen bleiben und kann nicht erzwungen werden.

Literatur

- Bendl, Regina (2007): Gender- und Diversitätsmanagement im Schulbereich, in: Bundesministerium f. Unterricht, Kunst und Kultur: Geschlechtssensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog. 1. österreichischer Gender Day für Schulen, 29–43, Dokumentation, Wien.
- Berger, Christian (2003): Macht euch hörbar! Emanzipatorische Radioarbeit mit Kindern, in: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Ausgabe 2/2003, 48–58, Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Brizic, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration, Münster: Waxmann.
- Haumersen, Petra/Liebe, Frank (2005): Wenn Multikulti schiefläuft? Mediation in der interkulturellen Arbeit, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Holzwarth, Peter (2007): Projektergebnisse und Empfehlungen zu den Bereichen Mediennutzung, Schule, Familie und Peer group im Überblick, in: Niesyto, Horst/Holzwarth, Peter/Maurer, Björn (2007): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM „Children in Communication about Migration“. Medienpädagogische Praxisforschung Band 2, 49–56, München: kopaed.
- Interaudio (2007): Materialien für die interkulturelle Radioausbildung, hg. von: Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk (LPR Hessen), Kassel.
- Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe, Berlin: Cornelsen.
- Kalayci, Erdal (2009): „Integrierts euch?!“ Grundlagen, Hürden und Vision im Integrationsprozess von MigrantInnen, Wien: Planet.
- Khan-Svik, Gabriele/Yildiz, Erol (2009): Gesetzliche und organisatorische Rahmenbedingungen in der pluralistischen Schullandschaft: Zur Notwendigkeit einer diversitätsbewussten Bildung in der Migrationsgesellschaft, in: Probebühne Zukunft: Schule und interkultureller Dialog.
- Krasny, Elke (2008): Stadt und Frauen. Eine andere Topographie von Wien, Wien: Metroverlag.
- Lüthi, Erika/Oberpriller, Hans (2009): Teamentwicklung mit Diversity Management. Methoden-Übungen und Tools, Bern: Haupt.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel: Beltz.
- Michaelis, Elke (2005): Das kleine Einmaleins des Radiojournalismus, in: Bloech, Michael/Fiedler, Fabian/Lutz, Klaus (Hg.): Junges Radio. Kinder und Jugendliche machen Radio. Materialien zur Medienpädagogik Band 5, München: kopaed.
- Niesyto, Horst (2007): Interkulturelle Kommunikation und Medienbildung, in: Niesyto, Horst/Holzwarth, Peter/Maurer, Björn (2007): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM „Children in Communication about Migration“. Medienpädagogische Praxisforschung Band 2, 13–19, München: kopaed.
- Unger, Petra (2006): Wiener Frauenspaziergänge. Wo sich Frauen in Wien am besten finden, Wien: Metroverlag.

Frank Hagen

Interkulturelle Aspekte der Ausbildung bei Radio ORANGE 94.0

Beitrag online im *Schwerpunkt/Praxis* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/267>

Abstract

Der Beitrag diskutiert wie im Umfeld des Radiomachens sowohl antidiskriminierende, dem *Diversity-Ansatz* verpflichtete, als auch medienpädagogische Methoden und Übungen anspruchsvoll verbunden werden können. Dabei wird insbesondere das Konzept der *Interkultur* analysiert, das sich durch eine bezeichnende Mehrdeutigkeit auszeichnet.

This article discusses how anti-discriminatory methods based on the diversity approach and media-pedagogical methods and exercises can be combined in a challenging manner in the field of radio production. It especially analyses the concept of *Interculture*, which is marked by a significant ambiguity.

1. Einleitung

Im Kontext der *Freien Medien* reduziert sich das Verständnis von *Interkultur* oft auf die Verwendung verschiedener Sprachen. Im Prinzip vereinfacht diese Sicht aber ähnlich unzulänglich wie die einseitige Rollenverteilung beim Thema *Integration* – eingeteilt in jene, die ohnehin schon alles können (Deutsch und gesellschaftliche Kodizes), und jene, die Defizite haben. Nur wird die Sprachenvielfalt in *Freien Medien* als besonderer *Benefit* herausgestrichen und damit in gewisser Weise „exotisiert“. Unser Ansatz bei *Radio Orange 94.0* versucht daher immer mit mehreren Sprachen umzugehen, und dies möglichst gemeinsam. Unser Ziel ist es, uns darin beständig weiterzuentwickeln, um nicht nur in den Ausbildungsmaßnahmen, sondern vor allem mit dem Programm einen Ort gleichberechtigter Partizipation zu schaffen.

Die mehrsprachige Kurspraxis ist nur ein Teil dieser in ständiger Entwicklung befindlichen Praxis. Weil Mehrsprachigkeit auch viele antidiskriminierende Ansätze beinhaltet und uns in der Auseinandersetzung mit ihnen während der Trainings unterstützt, möchte ich mich in diesem Beitrag auf sie konzentrieren.

Eines der Prinzipien des Programmauftrags von Radio ORANGE 94.0 als nichtkommerzielles Lokalradio nennt sich *Gesellschaftsspiegel*. Die Gesellschaft der Stadt Wien – im Besonderen jene ihrer Teile, die medial kaum aktiv vorkommen – soll sich durch Partizipation am Radioprogramm Gehör und Öffentlichkeit verschaffen. Dies geschieht durch eine eigene Radioausbildung.

In der Regel haben wir, was übrigens sehr schön ist, im *Freien Radio* mit Menschen zu tun, die aus Interesse zur Ausbildung kommen und Radiomachen lernen wollen. Genauso divers wie das Radioprogramm selbst – es gibt ca. 170 verschiedene regelmäßige Sendungen – sind die

Leute, die es mit Inhalten füllen (wollen) und auch zu den Kursen kommen. Und selbst wenn sich am ehesten Studierende zur aktiven Radioarbeit aufraffen können, sind die Kurse doch sehr heterogen zusammengesetzt. Seit mehr als zehn Jahren arbeitet *Radio Orange* an der Implementierung bzw. Verfeinerung eines möglichst integrativen Ansatzes in seinen Aus- und Weiterbildungsprogrammen. Ziel ist es nach wie vor, ein Ausbildungsumfeld zu schaffen, in dem möglichst alle gemeinsam lernen und erfahren können. Seit mehr als fünf Jahren gibt es ein verpflichtendes Kursprogramm für neue RadiomacherInnen.

2. Vor dem Kurs

Um nicht im Vorhinein jemanden aus dem Ausbildungsprogramm auszuschließen, wurden die Ausschreibungstexte geändert, vereinfacht und teilweise in mehrere Sprachen übersetzt. Medienpädagogik beginnt schon bei der Formulierung des Angebotes, was keine einfache Aufgabe ist, wenn es sehr breit angelegt ist. Eines unserer Ziele ist, zu kommunizieren, dass die Kurse einen sehr niederschweligen Zugang zum Radio zu ermöglichen – dadurch sollen sich auch Menschen mit (noch) eingeschränkten Deutschkenntnissen angesprochen fühlen. „If you don't feel too comfortable with speaking german, we try to help in other languages. Just let us know before“, heißt es deshalb auf unsrer Webseite.

Auch durch Mundpropaganda funktioniert diese Art der Ausschreibung sehr gut, weil unter ehemaligen Teilnehmenden an andere weitergegeben wird, dass ein Kursbesuch auch mit sehr geringen Deutschkenntnissen möglich ist.

Menschen, die nur über die Homepage Kontakt aufnehmen und kein bis wenig Deutsch sprechen, fragen meist vor der Anmeldung (oft auf Englisch) nach, ob sie wirklich teilnehmen können. Damit verbunden erklären wir ihnen auch, um welche Art Kurs es sich handelt. Vor allem MigrantInnen kennen manchmal nur Frontalunterricht und sind eine aktive Teilnahme und einen Austausch untereinander nicht gewohnt. Im Prinzip geht es also um einen Abgleich von Erwartungshaltung und Kursinhalten.

3. Bereitschaft

Mehrsprachiger Unterricht funktioniert nur unter der Bereitschaft aller Teilnehmenden, sich auf einige Einschränkungen einzulassen. Dabei sind vor allem sechs Momente zu berücksichtigen:

Verstehen: Im mehrsprachigen Kurs muss ich offen sein und auch kurze Phasen akzeptieren, in denen ich nichts oder wenig verstehe, also „draußen bin“. Das gilt im Besonderen für Übungen, also wenn ein Interview in einer Sprache gemacht wurde, die ich nicht verstehe, oder eine Moderation gesprochen wird, der ich nicht folgen kann.

Mitarbeit: Im Kurs versuchen wir, da die Trainierenden nicht alle Sprachen abdecken können und auch gar nicht können sollen, sogenannte Sprachbrücken zu bilden und bauen die sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden in die Kurspraxis ein.

Zeit: Durch die Verwendung mehrerer Sprachen dauert alles länger – die Übungen, die Analyse und Reflexion der Übungen und auch die theoretischen Abschnitte. Abgesehen davon hören Menschen, die mehrere Sprachen verstehen, einiges doppelt.

Anstrengung: Ein mehrsprachiger Kurs ist für alle Beteiligten anstrengender und verlangt ein häufiges Neukonzentrieren auf andere sprachliche Umstände, mit denen sich die eine oder der

andere gerade vielleicht schwerer tut. Für Menschen, die an Sprachwechsel gar nicht gewöhnt sind, ist die Anstrengung noch viel höher.

Mut: Mehrsprachigkeit ist besonders im aktiven Gebrauch für darin Ungeübte eine große Überwindung. Wer spricht schon gerne vor anderen in einer Sprache, die sie oder er nicht gut kann? Noch dazu in einem Medium wie dem Radio, das den Nimbus der sprachlichen Perfektion (Sprechausbildung etc.) vor sich herträgt.

Abwechslung: Ein Grundkurs besteht aus vier thematisch unterschiedlichen Terminen. Wir möchten möglichst verschiedene Umgangsformen mit dem Medium Radio vermitteln. Deshalb wird jeder Kursteil von einer anderen Trainerin oder einem anderen Trainer geleitet. Das bringt auch den Vorteil unterschiedlicher Sprachsituationen, da jeder Trainer und jede Trainerin andere Sprachen gut spricht. Das heißt, dass der aktive und passive Sprachgebrauch in mehrsprachigen Kursen sich mit jedem Termin ändert. Im schlechtesten Fall – wenn Menschen dabei sind, die gar kein Deutsch verstehen – bedeutet das einen großen Überhang von „Not-englisch“, wie ich es nenne. Der Begriff bedeutet für mich, dass Englisch als oft größter gemeinsamer Nenner einerseits sehr praktisch ist, weil es für die meisten irgendwie verständlich bleibt, aber andererseits dadurch für alle sehr viel an aktiven Ausdrucksmöglichkeiten verloren geht. Im Radio ist das nicht unwesentlich.

Das Team besteht aus TrainerInnen, (ich beuge mich bisher der hier üblichen Vorgabe der geschlechtsneutralen Schreibweise, möchte jetzt aber einmal darauf hinweisen, dass es durchaus mehr als zwei Geschlechter gibt), MedienpädagogInnen, KünstlerInnen und ErwachsenenbildnerInnen. Das Team selbst ist sehr divers und auch multilingual zusammengesetzt. Sprachen, die wir sehr gut abdecken, sind Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Niederländisch, Farsi, Arabisch, Bulgarisch, Russisch. Alle TrainerInnen haben selbst Erfahrung mit dem Radiomachen und können auch aus ihrer Praxis berichten, die sehr verschieden ist.

4. Im Kurs

Von Anfang an wird die mehrsprachige Situation nicht als einfache Situation betrachtet, aber dennoch zur Normalität erklärt. Neben der Klärung der Bereitschaft aller Teilnehmenden, dabei mitzumachen, müssen die Verkehrssprachen im Kurs festgestellt und festgelegt werden.

Die wichtigsten Fragen für die Trainierenden in dieser Phase sind:

- Welche sind die Sprachen, die die meisten Anwesenden verstehen und in welcher Form können wir sie wann und in welchen Konstellationen benutzen?
- Wie handhaben wir das manchmal notwendige Übersetzen und wie gehen wir mit Phasen um, in denen Einzelne nichts verstehen?

Antworten auf diese Fragen sind in jedem Kurs verschieden und hängen von den im Kurs vorhandenen Sprachen ab. Eine sehr generelle Antwort darauf ist jedoch das Stichwort Rhythmus. Im Kurs versuchen wir nie zu lange in einer Sprache zu bleiben, wenn sie nicht von allen verstanden wird. Ein längeres Warten auf eine Sprache bedeutet eine Art Ausstieg aus dem Geschehen. Dieses Abschalten und plötzliche Umschalten auf Verstehen ist sehr mühsam. Deshalb versuchen wir einen gewissen Fluss herzustellen, der ein kontinuierliches Verstehen ermöglicht. Ein rhythmisiertes Wechseln ist im Übrigen auch für jene angenehmer, die alle verwendeten Sprachen verstehen.

Die Kurse sind generell in kleine theoretische bzw. analytische Sequenzen gegliedert, die von großen praktischen Übungseinheiten entweder ausgehen oder darin münden. Dieser hohe Praxisanteil begünstigt einen mehrsprachigen Kursablauf. Die Praxiseinheiten – wie zum Beispiel Interviewübungen, angewandte Moderationen oder Üben des Studiohandlings – finden in immer neu geformten Kleingruppen (von zwei bis drei Leuten) statt. In diesen Kleingruppen kann die Übungssprache selbst definiert werden, auch ohne Rücksicht auf das gemeinsame Anhören der Übung im Plenum. Die aktuelle Kleingruppe wählt die Sprache, die ihr in der Situation und dem Übungsinhalt gemäss passend erscheint. In der Kurspraxis bilden sich Gruppen dann mitunter anhand der Sprachprioritäten. Wenn alle in einer Sprache nicht perfekt sind, lässt sich leichter in ihr üben, auch wenn sie nicht so gut beherrscht wird.

Außerdem sind Sprachwechsel jederzeit möglich, wenn jemand nicht mehr weiter weiß. Durch das anfängliche Feststellen der Verkehrssprachen im Kurs wissen die TeilnehmerInnen in welche Sprache sie wechseln können.

5. Mehrsprachige Methoden

Orange 94.0 war sehr stark an der Sammlung, Forschung und Entwicklung mehrsprachiger Sendungsformate beteiligt. Das sind Radiosendungen, in denen zwei oder mehr Sprachen in derselben Sendung verwendet werden. Die dezidierte Ausschreibung aller unserer Kurse in mehrsprachiger Form sollte auch der Verwendung und Verbreitung dieser Radiopraxis dienen. Im Workshop werden mehrsprachige Sendungsformen vorgestellt und können von interessierten TeilnehmerInnen in der Praxis geübt werden. Die Methoden sind einem mehrsprachig bestrittenen Alltag teilweise sehr ähnlich, orientieren sich also an alltäglichen Sprachgewohnheiten. Diese Ausdrucksform ist in den hiesigen Medien nahezu unbenutzt und wird auch von Menschen, die ihren Alltag multilingual bestreiten, nicht verwendet, da es dafür keine Tradition gibt. Der Sprung, dies zu tun, wird in mehrsprachigen Kursen viel kleiner als in einsprachigen Seminaren und die Bereitschaft, die Methoden und Formate auszuprobieren, ist viel größer.

Dadurch, dass eine der Kursverkehrssprachen definitiv Deutsch ist, steigt unserer Erfahrung nach auch der Ehrgeiz oder die Bereitschaft der Teilnehmenden mit wenig Deutschkenntnissen, die Sprache im Medium selbst zu benützen, oder zumindest eine Mischung zu versuchen, um auch die Mehrheitsgesellschaft anzusprechen. Ein Spagat, der durch multilinguale Sendungsformate leichter zu schaffen ist.

Die Reaktionen der Teilnehmenden auf die meist doch ungewohnte mehrsprachige Lernsituation sind in der Mehrzahl positiv. Ein Grund dafür ist sicher die Offenlegung des Prozesses mit all den Schwierigkeiten, die er mit sich bringt, von Anfang an. Im Feedback hören wir schon von mühseligen Phasen während des Kurses seitens derjenigen, die problemlos auf Deutsch kommunizieren könnten. Genauso interessant sind aber die Reaktionen auf ein geduldiges Einlassen darauf, dass im Kurs Rücksicht darauf genommen wird, dass niemand zurückbleibt.

Unserer Ansicht nach ist bereits in der Ausbildung angewandte Mehrsprachigkeit eine Art Tor zur Erweiterung der Formensprache im Medium Radio. Neben diesem Ziel war uns aber in der Entwicklungsphase besonders wichtig, dass bereits im Kurs ein Verständnis dafür entsteht, wie schwierig es ist, in einer Sprache kommunizieren zu müssen, die nicht beherrscht wird. Auch deshalb ist nur jeder dritte bis vierte Kurs inzwischen nicht mehrsprachig.

Unsere Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität im Allgemeinen ist ein ständiges Versuchen und ein Suchen nach neuen Formen. Deswegen erweitern wir seit Oktober 2010 die Auswahl an mehrsprachigen Seminaren. Wir bieten einen Kurs in erster Linie für Menschen an, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, und bei dem es möglich sein soll, vermehrt in Sprachen, in denen sich die Teilnehmenden leichter tun, zu üben und zu lernen. Deutsch wird aber als Kurssprache dennoch erhalten, um Mut zu einer Verwendung des (noch) unbekannten Idioms zu machen.

Viele der hier angerissenen Ansätze und Methoden wurden im *Projekt Intermedia* eingebaut, dort weiter entwickelt und dann wieder in Teilen entnommen. Das Handbuch des Projekts kann unter folgender Internetadresse heruntergeladen werden:

http://www.freie-radios.at/index.php?ordner_id=43 (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Die hier erwähnten mehrsprachigen Sendungsformen fanden übrigens auch Einzug in das Projekt *InterAudio* und sind dort wieder in mehreren Sprachen zu finden.

<http://interaudio.org/cms/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Gerhard Grabner

Radioarbeit im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht und internationale Radiopartnerschaften

Beitrag online im *Schwerpunkt/Praxis* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/253>

Abstract

Im Auftrag des bm:ukk setzt der Verein *Kultur und Sprache*⁴¹ seit einigen Jahren Radio in seinen Fortbildungen für ausländische DaF-LehrerInnen ein. Nun wurde im Rahmen eines EU-Grundtvig-Projekts ein Radiomodul entwickelt, das allen Interessierten das nötige Know-how für den richtigen Gebrauch der Radiotechnik vermittelt und deren Einsatzmöglichkeiten im Bildungsbereich zeigt. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Ausrichtung und Aktivitäten des Vereins.

On behalf of the Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture (bm:ukk), the association *Kultur und Sprache* (culture and language) has been using the radio in its trainings for foreign teachers of German a foreign language for some years. Recently, a radio module was developed within the framework of an EC Grundtvig project, which teaches all interested stakeholders the necessary know-how for the proper use of radio technology, and shows its uses in education. This article gives an overview on the focus and activities of the association.

Im Zuge seiner Bemühungen im Bereich der Radioarbeit veranstaltete der Verein *Kultur und Sprache* im Rahmen eines internationalen Fortbildungsangebots für DaF im November 2010 erstmals ein Seminar, das die Vernetzung von österreichischen RadiomacherInnen mit internationalen PartnerInnen gewährleisten soll.

Der Verein *Kultur und Sprache* ist im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums (Abt. IA/6c Referat *Kultur und Sprache*) seit vielen Jahren im Bereich der Erwachsenenbildung tätig und bietet internationale Fortbildungen im Bereich der Landeskunde und Didaktik von *DaF/Deutsch als Fremdsprache* für LehrerInnen und MultiplikatorInnen an.

Diese Seminare dauern in der Regel zwei Wochen und finden, abhängig vom jeweiligen Seminarthema und -schwerpunkt, an verschiedenen Orten in Österreich statt. Sie werden vereinzelt als bilaterale, mehrheitlich jedoch als international gemischte Veranstaltungen durchgeführt. Im Rahmen unserer Fortbildungsangebote wurde in den vergangenen Jahren in zahlreichen Seminaren die Auseinandersetzung mit dem *Medium Radio* zu einem wichtigen Bestandteil unserer Arbeit. Dabei werden die KursteilnehmerInnen nicht in ihrer Rolle als RezipientInnen angesprochen, vielmehr geben wir ihnen Radio als ein Instrument zur aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung in die Hand. In den Seminaren von *Kultur und Spra-*

⁴¹ Vgl. <http://www.kulturundsprache.at/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

*che*⁴² ist als didaktisches Prinzip das Lernen vor Ort – in fremdsprachlicher und fremdkultureller Umgebung – zentrales Ziel der Fortbildung.

Zur Erreichung dieses Ziels erfolgt im Kontext der Arbeit mit Radio anfangs eine medienpädagogische Einführung, in der wir mögliche Anwendungsfelder sowie interessante Themenstellungen für den Einsatz auditiver Medien in der Schule aufzeigen – viele unserer TeilnehmerInnen kommen aus einem schulischen Umfeld. Dann erfolgt im Rahmen von Workshops eine technische Einschulung an den hierfür notwendigen Geräten: Mikrofon, (digitales) Aufnahmegerät und Computermischpult.

Die Anwendung dieser Geräte und des neu erworbenen Wissens erfolgt *ad hoc*, wenn die SeminarparticipantInnen unmittelbar im Anschluss Interviews zu landeskundlichen Fragestellungen am Seminarort machen und damit praktische Erfahrungen sammeln. Nach der Übertragung des Tonmaterials vom Aufnahmegerät zum Computer wird in weiterer Folge am digitalen Mischpult weitergearbeitet.

Radio erfüllt innerhalb unserer Fortbildungsseminare eine doppelte Funktion:

Einerseits spielt es eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung unseres methodisch-didaktischen Ansatzes der „erlebten Landeskunde“ und dient der Aktivierung unserer SeminarparticipantInnen im Hinblick auf authentisches Sprachhandeln. Andererseits trägt die Erweiterung unseres Seminarangebots in diesem Bereich auch der Tatsache Rechnung, dass Radio durch den Wegfall der Bildebene zwangsläufig die Sprache ins Zentrum rückt und deshalb ein gut geeignetes Medium im Sprach(en)unterricht ist:

- Die Gestaltung und Moderation einer Sendung animiert zur Sprachproduktion.
- Die Präsentation erfordert eine klare Artikulation.
- InterviewpartnerInnen anzusprechen und zu befragen, ist hilfreich beim Abbau sprachlicher Hemmungen und zwingt außerdem zu genauem Hinhören.
- Die intensive Zusammenarbeit in Teams fördert in besonderem Maße Kooperation und Kommunikation innerhalb unserer Seminare, sie fördert persönliches, soziales und interkulturelles Lernen.

All dies sind Faktoren, die im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind. Radio zu machen heißt für uns, mit internationalen Teams kulturelle Recherchefelder vor Ort zu ergründen. Dabei werden soziale Prozesse in Gang gesetzt, die in einer kulturell und sprachlich zunehmend heterogenen Lebens-, Arbeits- und Lernumgebung wichtig sind und die interkulturelle Kompetenz der TeilnehmerInnen stärken.

Es mag also kaum überraschen, dass Radio im Bereich von Deutsch als Fremdsprache zunehmend auf Interesse stößt. Wir verstehen unser Seminarangebot dabei als Beitrag zur *Erweiterung der Medienkompetenz* unserer TeilnehmerInnen, die in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen als MultiplikatorInnen tätig sind. Sie erhalten bei uns das Rüstzeug, in ihren Heimatländern auf schulischer und universitärer Ebene *Radio als Mittel der Kommunikation* einzusetzen.

Der Gebrauch moderner Aufnahmegeräte und digitaler Schnittsoftware erweitert nicht nur ihre Arbeitsmittel, sondern ist vor allem für Jugendliche ein starker Motivationsfaktor für eine aktive Beteiligung am (Sprach-)Unterricht, den sich die LehrerInnen zunutze machen können.

42 Vgl. <http://www.kulturundsprache.at/index.php?id=68> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Radioarbeit gibt es in Österreich an einzelnen Schulen zwar schon seit mehr als zehn Jahren, durch eine Reihe technischer Innovationen ist jedoch die Handhabung der Radiotechnik und damit auch die Produktion von Radiosendungen neuerdings um vieles einfacher geworden. Deshalb hat sich in einer Reihe von österreichischen Schulen in den vergangenen Jahren die Auseinandersetzung mit dem Medium Radio intensiviert und ist vereinzelt sogar zu einem Teil des schulinternen Curriculums geworden. Digitale Aufnahmegeräte und Gratis-Schnittprogramme für den Computer reduzieren zudem die Anschaffungskosten für die technische Ausstattung und sind benutzerfreundlicher als frühere Technologien. Die Einbeziehung dieses Mediums in den Unterricht wirkt nicht nur sprach- und motivationsfördernd, sondern entspricht wesentlichen Anforderungen, die heute an einen qualitätvollen Unterricht gestellt werden:

- Sie fördert Kommunikationsprozesse sowohl unter den Lernenden als auch mit den Lehrenden.
- Sie ermöglicht projektorientierte Teamarbeit.
- Sie regt während der Durchführung kreative Prozesse auf verschiedenen Ebenen an. Sie setzt Impulse für einen fächerübergreifenden Unterricht und kann die außerschulische Wirklichkeit wieder näher an den Schulalltag heranführen.
- Sie setzt Impulse dafür, die in einer Gruppe von Lernenden vorhandenen Sprachen und Kulturen, Sprachkenntnisse und Kulturkompetenzen bewusst in die Arbeit mit einzubeziehen und so Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt als integratives Element von Unterricht zu unterstützen.

Das Team von *Kultur und Sprache*⁴³ ist Partner des EU-Grundtvig-Projekts *ILMAE – Innovative Learning Methods in Adult Education*, das sich mit der Entwicklung neuer kompetenzorientierter Lehr- und Lernmethoden in der Erwachsenenbildung unter spezieller Nutzung vorhandener Technologien beschäftigt. In Zusammenarbeit mit den *Medianauten*, einer Gruppe engagierter MedienpädagogInnen, die schon seit Jahren Radioprojekte initiiert und begleitet, haben wir im Rahmen des Projekts ein Modul zur Radioarbeit mit detaillierten Handreichungen entwickelt.

Über die Projekt-Website www.ilmae.eu ist ein direkter Zugriff auf die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit möglich. Das Modul *Radio-podcasting* umfasst:

- ein „Handbuch Radio und Podcasting“, das einen praxisnahen Leitfaden zu allen Fragen der Radioarbeit darstellt und gleichzeitig eine Schritt für Schritt-Anleitung zum Aufbau einer Radiogruppe bietet: das Handbuch kann mit nur wenigen Adaptationen über unsere Seminare hinaus selbstverständlich auch im schulischen Bereich zur Anwendung gelangen;
- eine „Toolbox“, in der drei Radioproduktionen präsentiert werden, die aus dem gleichen Audio- und Informationsmaterial bestehen, jedoch unterschiedlich geschnitten sind und so anhand eines konkreten Beispiels akustisch die Variationsmöglichkeiten der RadiomacherInnen zu Gehör bringen;
- eine DVD, die einen Einblick in die Praxis eines Radioprojekts gibt.

Diese Materialien wurden bereits von und mit unterschiedlichen Zielgruppen getestet und sehr erfolgreich umgesetzt. Die Ergebnisse wurden bei internationalen Fachtagungen präsentiert.

43 Vgl. <http://www.kulturundsprache.at/index.php?id=32> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Radiobeiträgen, die sich in (manchmal auch sehr humorvoller Art) landeskundlichen Themen angenähert haben. Sie wurden öffentlich ausgestrahlt und können jederzeit im Netz abgerufen werden. Näheres dazu ist ebenfalls unter <http://www.kulturundsprache.at/> (letzter Zugriff: 18.04.2012) nachzulesen.

Neben der engen Zusammenarbeit mit den *Medianauten*⁴⁴ kam es in der Vergangenheit auch zu Kooperationen mit *gecko-art*⁴⁵, der Künstlergruppe Evelyn Blumenau/Walter Kreuz, *Wien Xtra*⁴⁶, dem Medienzentrum der Stadt Wien im Bereich Kinder- und Jugendarbeit sowie *Radio Orange 94.0*⁴⁷ bzw. *Radio Afrika*⁴⁸.

Ziel unserer weiteren Arbeit im DaF-Bereich ist es, via Radio internationale Partnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen in verschiedenen Ländern aufzubauen. Zielgruppen sind dabei Schulen, Universitäten sowie Institutionen der Erwachsenenbildung.

Im Zuge dieser Bemühungen veranstalten wir erstmals im November 2010 im Rahmen eines internationalen Fortbildungsangebotes für DaF und als Umsetzung der bisherigen Ergebnisse des ILMAE-Projekts zur Radioarbeit ein Seminar, das die Vernetzung von österreichischen RadiomacherInnen mit internationalen PartnerInnen gewährleisten soll.

Das Seminar wurde für internationale Lehrende über die *Comenius-Grundtwig-Kursdatenbank* und für österreichische Lehrende über die *Pädagogische Hochschule Steiermark* ausgeschrieben. Es bestand aus zwei Teilen:

1. In einer ersten Phase (19. bis 24. Nov. 2010) wurde den internationalen TeilnehmerInnen ein Programm zur österreichischen Landeskunde, kombiniert mit einer Einführung in die Grundlagen der Radioarbeit und gemeinsamer praktischer Arbeit mit dem Medium Radio, angeboten.
2. In der zweiten Phase des Seminars (25. bis 28. Nov. 2010) haben die internationalen TeilnehmerInnen (sie kommen vorwiegend aus verschiedenen Ländern Europas) und die österreichischen LehrerInnen gemeinsam am Thema gearbeitet und hatten die Gelegenheit, sich für länderübergreifende Projekte internationaler Radioarbeit zu vernetzen, was der Internationalisierung der Schulen wie auch der europäischen Zusammenarbeit zugutekam.

Weitere Informationen zu Kultur und Sprache – Deutsch als Fremdsprache unter: <http://www.kulturundsprache.at/index.php?id=29> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

44 Vgl. <http://www.medianauten.at/cms/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

45 Vgl. http://www.geckoart.at/geckoart/geckoart_1.htm (letzter Zugriff: 18.04.2012)

46 Vgl. <http://www.medienzentrum.at/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

47 Vgl. <http://o94.at/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

48 Vgl. <http://www.radioafrika.net/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Sabrina Schrammel

Medienpädagogisch professionelles LehrerInnenhandeln

Beitrag online im *Ressort Forschung* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/250>

Abstract

Der vorliegende Beitrag ist in der seit Mitte der 1990er-Jahre geführten Auseinandersetzung um die Professionalisierung medienpädagogischen Handelns von LehrerInnen verortet. Gegenstand der Überlegungen sind Konzepte für die medienpädagogische Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen. Es wird problematisiert, dass diese durchgängig auf theoretischen Überlegungen zur Medienkompetenz und nicht auf Professionalisierungstheorien beruhen. Um dem konstatierten Theoriedesiderat zu begegnen, wird der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz nach Helsper vorgestellt. Welche Implikationen sich auf der Grundlage dieser professionalisierungstheoretisch-pädagogischen Position für die theoretische Konzeption von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen der medienpädagogischen LehrerInnenbildung ergeben, wird abschließend skizziert.

The present article situates itself in the context of the debate on the professionalization of media-pedagogical activities of teachers, which has been going on since the mid-1990ies. The examination focuses on concepts of media-pedagogical training and further training of teachers. I discuss that these are consistently based on theoretical considerations of media competence as opposed to theories of professionalization. We introduce the structural-theory professionalization approach after Helsper in order to confront the stated desideratum of theory, and finally sketch the implications for the theoretical conception of training measures in media pedagogical teacher training on the basis of a position of professionalization theory and pedagogy.

1. Zur Frage der medienpädagogischen LehrerInnenausbildung und -weiterbildung

Mit der ubiquitären Verbreitung von Computertechnologie seit Anfang der 1990er-Jahre und den damit verbundenen Debatten über die Notwendigkeit und Bedeutung schulischer Medienerziehung wurde in zunehmendem Maße auch die Frage nach einer adäquaten medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen virulent (vgl. Spanhel 2007: 43). Ausgehend von dem vielfach konstatierten Defizit, dass es bisher nicht gelungen sei, „in den Schulen auf breiter Basis einen professionellen pädagogischen Umgang mit Medien zu begründen“ (Dichanz 1992: 280, vgl. auch Baacke 1991, Tulodziecki/Mütze 1996), setzte Mitte der 1990er-Jahre von bildungspolitischer und medienpädagogisch-wissenschaftlicher Seite eine bis heute andauernde Auseinandersetzung über die medienpädagogische Ausbildung von LehrerInnen ein, die von den Fragen geleitet ist, (a) wie LehrerInnen auf ihre medienpädagogischen Aufgaben im Rahmen des Schulunterrichts vorbereitet werden sollen und (b) wie diese zu de-

finieren sind.

Der argumentative Ausgangspunkt der bildungspolitischen Diskussionszusammenhänge besteht in der Konstatierung einer auf Computertechnologie basierenden „Medienrevolution“, welche alle gesellschaftlichen Teilbereiche umfasst. Der Erwerb von Medienkompetenz erscheint daher als unverzichtbar, um den wirtschaftlichen und persönlichen Herausforderungen einer „Mediengesellschaft“ gerecht werden zu können (vgl. z. B. die aktuelle Empfehlung 2009/625/EG der EU-Kommission vom 20. August 2009 zur *Medienkompetenz in der digitalen Welt*)⁴⁹. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erhielt die Schule den Auftrag zur Medienerziehung sowie zur Entwicklung und Förderung von Medienkompetenz. So wurde in Österreich 2001⁵⁰ in einem Grundsatzerlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur *Medienerziehung* als Unterrichtsprinzip definiert, das jeden Lehrer und jede Lehrerin „verpflichtet, auf sie (die Medien, Anm. Sch.) als Unterrichtsprinzip⁵¹, wie es in den einzelnen Lehrplänen verankert ist, in allen Unterrichtsgegenständen fachspezifisch Bedacht zu nehmen“ (Grundsatzerlass Medienerziehung 2001: 2f.)⁵². Auch der Blick auf das deutsche Schulwesen zeigt, dass es „für den Unterricht eine Menge an verbindlichen (!) Aufträgen gibt, Medienbildung zu vollziehen“ (Anritter et al. 2008: 12), wobei sowohl die „instrumentelle Nutzung als auch die – medienerzieherisch motivierte – inhaltliche Auseinandersetzung mit digitalen Medien (...) inzwischen in vielen Lehrplänen und Curricula als wichtige Aufgabe von Schule festgehalten“ ist (Herzig 2008: 498, vgl. auch Herzig 2002: 15ff.).

Mit diesen bildungspolitischen Maßnahmen gingen auf medienpädagogisch-wissenschaftlicher Seite Überlegungen zur Konzeption entsprechender Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der LehrerInnenbildung einher. So wurden beispielsweise im Rahmen eines fünfjährigen Modellversuchs der Universität Paderborn „Neue Medien und Lehramtsstudium“ erste Konzepte der medienpädagogischen Ausbildung von (angehenden) LehrerInnen entwickelt und erprobt (vgl. Moll 2000). Weitere Impulse gingen z. B. vom Hochschulnetzwerk „Neue Medien in der Lehrerbildung“ aus, an dem von 1999 bis 2001 sieben Universitäten beteiligt waren. Aufgegriffen und fortgeführt wurde die Thematik auch von der Kommission Medienpädagogik im Rahmen von Konferenzen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), etwa 1998 in Hamburg (zum Thema „Mediengeneration“) und 1999 in Dortmund (Professionspolitische Konferenz) (vgl. hierzu Spanhel 2007: 44).

Gegenwärtig wird an unterschiedlichen Akademien, Hochschulen und Universitäten Medienpädagogik als „Element professioneller Lehrerbildung“ (Herzig 2007: 281) in Form von einzelnen Lehrveranstaltungen, Studienschwerpunkten und/oder als medienpädagogisches Profilstudium (vgl. Ernst/Merz-Abt 2004 sowie Herzig 2007) angeboten. Im Folgenden wird problematisiert, dass diese nicht auf pädagogischen Professionalisierungstheorien beruhen.

49 Vgl. http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/amooo4_de.htm (letzter Zugriff: 18.04.2012)

50 Hierbei handelt es sich um eine aktualisierte Fassung des Grundsatzerlasses von 1994.

51 Medienbildung ist eines von zwölf Unterrichtsprinzipien (z. B. neben Verkehrserziehung, Umweltbildung, Politischer Bildung und Sexualerziehung). Das bedeutet, dass die Lehrinhalte als Querschnittsthemen in mehreren Fächern unterrichtet werden sollen.

52 Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/medienerziehung.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

2. Zur pädagogisch-theoretischen Grundlegung medienpädagogischer Aus- und Weiterbildungskonzepte für LehrerInnen: viel Kompetenz, wenig Professionalisierung

Eine Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Diskussion um die Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen verdeutlicht, dass diese nahezu ausschließlich auf dem theoretischen Konzept der „Medienkompetenz“ basieren (vgl. hierzu die Konzepte von Baacke 1999, Tulodziecki 1999, Schulz-Zander 1997, Blömeke 2000, Ernst et al. 2004, Mayerberger 2004, Herzig 2007), welches seit Anfang der 1990er-Jahre als *leitendes theoretisches Konzept der Medienpädagogik* verhandelt wird (vgl. Blömeke 2000: 71), jedoch nicht unumstritten ist und aktuell im Kreuzfeuer der medienpädagogischen Auseinandersetzung steht.

Der Begriff *Medienkompetenz* wurzelt in den sozialwissenschaftlichen Kompetenzdebatten der 1970er-Jahre, die u. a. zentral von den Arbeiten des amerikanischen Linguisten Chomsky (1969) und des deutschen Sprachphilosophen Habermas (1971) mitbestimmt wurden. In einer ziemlich lockeren, inhaltlich nicht sehr tiefgreifenden und vornehmlich terminologisch-assoziativen Anknüpfung an die beiden genannten Autoren (vgl. Heydrich 1995: 225) hat Dieter Baacke, der als Impulsgeber und Initiator der Medienkompetenz-Debatte gilt, ein Konzept von Medienkompetenz erarbeitet (vgl. z. B. Baacke 1996), welches nach wie vor rezipiert und medienpädagogischem Handeln, speziell auch Konzepten der *medienpädagogischen LehrerInnenbildung*, zugrunde gelegt wird.

Zeitgleich mit der Etablierung des Begriffs setzte die Kritik daran ein. So wird beispielsweise wiederholt die nicht vorhandene bzw. unzureichende pädagogisch-theoretische Fundierung des Medienkompetenzbegriffs problematisiert (vgl. Küberl 1996, Aufenanger 1997, Mitgutsch 2008 und 2009). Dem Begriff der Medienkompetenz fehle es, so der gemeinsame Tenor der Kritik, an einer grundlegenden pädagogischen Grundlegung, welche die auf dem Medienkompetenz-Begriff basierende medienpädagogische Arbeit sowie die empirische Erforschung rechtfertige (vgl. z. B. Mitgutsch 2009: 201). Die Entwicklung und Weiterentwicklung des Konzepts der Medienkompetenz beschränke sich bisher, so Mitgutsch, „auf die empirische Prüfung, auf die bildungspolitische Forderung nach medialer Kompetenz und auf das medienpädagogische Auffüllen der Leerformel in der pädagogischen Praxis“ (ebd.: 189). Diese Problematik benennt auch Moser (2004), der in der Auseinandersetzung mit der „Konstruktion von Medienkompetenz“ (ebd.: 55) und dem „Entstehungszusammenhang des Konzepts der Medienkompetenz“ (ebd.: 56) nach Baacke ebenfalls die pädagogische Unspezifität des Begriffs diskutiert.

Diese Kritik lässt sich analog auf den Begriff der medienpädagogischen Kompetenz übertragen. In ihrer Arbeit über „medienpädagogische Kompetenz“ schreibt Sigrid Blömeke im Zuge der Begriffsklärung, dass der Begriff der medienpädagogischen Kompetenz offensichtlich „in Analogie zum Medienkompetenzbegriff gebildet (wurde)“, also „für die Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen, die Kinder und Jugendliche bei dem Erwerb von Medienkompetenz unterstützen wollen bzw. sollen, insbesondere also für Lehrerinnen und Lehrer“ (Blömeke 2000: 81). Eine pädagogisch-theoretische Grundlegung des Begriffs *medienpädagogischer Kompetenz* steht auch hier nach wie vor aus. Damit findet sich die Medienpädagogik auf das von Merkert bereits 1992 konstatierte „pädagogische Defizit der Medienpädagogik“ verwiesen, welches Stefan Aufenanger (2005) über zehn Jahre später noch immer bestätigt sieht. Denn von einer the-

oretischen Reflexion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sei wenig zu erkennen (vgl. hierzu auch Sesink 2008).

Für den vorliegenden Beitrag ist zentral, dass einschlägige Aus- und Weiterbildungskonzepte primär auf dem wiederholt problematisierten Medienkompetenzbegriff bzw. auf Konzepten medienpädagogischer Kompetenz und nicht auf professionalisierungstheoretischen Überlegungen fundieren. So zeigt die Durchsicht medienpädagogischer Aus- und Weiterbildungskonzepte für LehrerInnen, dass zwar vereinzelte professionalisierungstheoretische Überlegungen aufgegriffen wurden (etwa von Blömeke 2001 und Mayerberger 2004), eine differenzierte professionalisierungstheoretische Grundlegung bisher allerdings noch nicht vorgenommen wurde. Dies mag mit dem Umstand zusammenhängen, dass die theorieorientierte Professionalisierungsdebatte, wie Hugger bereits 2001 konstatierte, bis heute noch keinen Eingang in die Medienpädagogik gefunden hat. Nach Hugger fehlt es in der medienpädagogischen Professionalisierungsdiskussion schlichtweg an der theoretisch-konzeptionellen Basis (vgl. Hugger 2001: 72).

Ausgehend von diesem Theoriesiderat wird an dem in den 1980er- und 1990er-Jahren entfachten „neueren“ erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs angeschlossen, der grundsätzlich zwei Stoßrichtungen aufweist:

a) Eine Betrachtungsweise, welche die gesellschaftliche Funktion von Professionen, ihre Merkmale und den Prozess der Professionalisierung als historischen Entwicklungsprozess von Berufen als Professionen untersucht. In der Pädagogik fallen darunter z. B. jene Bemühungen, die „Qualität pädagogischen Handelns, seine Professionalität aus einer Reflexion auf die Prinzipien dessen was Erziehung wesensgemäß ist bzw. sein soll, abzuleiten, um so zu einer Bestimmung der Merkmale pädagogischen Handelns im Unterschied zu anderen Formen professionellen Handelns zu kommen“ (Hornstein et al. 1989: 762).

b) Eine Herangehensweise, welche „die Frage nach der Professionalität pädagogischen Handelns von der Struktur der pädagogischen Aufgabenstellung“ (ebd.: 762f.) und der Spezifik pädagogischen Handelns her diskutiert.

Der vorliegende Beitrag ist in der zweiten Stoßrichtung des erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurses verortet. Im Folgenden wird die strukturtheoretische Position von Werner Helsper aufgegriffen, der „Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur“ (vgl. Helsper 1996, 2000, 2002, 2004) beschrieben hat und insofern mit seinen professionalisierungstheoretischen Überlegungen in einem thematischen Passungsverhältnis zur Frage der medienpädagogischen Professionalisierung des LehrerInnenhandelns steht.

3. Professionelles (medien-)pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne

Was zeichnet *professionelles Handeln* aus? Für Helsper besteht die Typik professionellen LehrerInnenhandelns (1996: 526)⁵³ in der Verstrickung des Handelns in widerspruchsvollen Konstellationen, welche er in den hervorgebrachten Grundspannungen der Moderne verortet. Dies wird deutlich, wenn er Schule als Ort des LehrerInnenhandelns „als generierte und generierende Instanz der Moderne“ (vgl. Helsper 1990: 178) charakterisiert, welche von Antinomien geprägt ist, die in der Moderne ihren Anfang nehmen.

53 Helsper knüpft hier an Überlegungen von Brunkhorst (1992) und Parson (1965 und 1981) an.

Helsper folgend sind professionell agierende LehrerInnen in ihren Handlungsvollzügen im Praxisfeld Schule immer wieder in Handlungsdilemmata involviert, die nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können (ebd.). Werden diese Handlungsdilemmata nicht hinreichend reflektiert, führen sie „zu paradoxen Verknotungen des professionellen Handelns“ (ebd.). Worin bestehen nun diese Grundspannungen der Moderne? In der Auseinandersetzung mit den „idealen Entwürfen des erziehenden Lehrers in der Reformpädagogik“ (ebd.: 521) einerseits und der Kritik an diesen reformpädagogischen Idealen andererseits arbeitet Helsper „prekäre Zonen mangelnder Reflexivität“ heraus, an welchen sich vier „konstitutive professionelle Antinomien des Lehrerhandelns“ ablesen lassen (ebd.: 530ff.): Distanz und Nähe, Einheit und Differenz, Organisation und Interaktion/Kommunikation, Heteronomie und Autonomie. Die genannten Antinomie-Probleme erwachsen Helsper zufolge aus den formalen Rahmenbedingungen, d. h. aus den Formen der gesellschaftlichen Organisation des Bildungs- und Erziehungswesens.⁵⁴ Sie sind an der Schnittstelle verortet, an der sich die Lebenspraxis von SchülerInnen und die professionelle Praxis von LehrerInnen in den formalen organisatorischen Rahmungen von Schule finden (vgl. Helsper 2002: 83).

Im Beitrag wird die von Helsper beschriebene Antinomie von „Autonomie und Heteronomie“ aufgegriffen und dargestellt, zumal schon eine kursorische Durchsicht der aktuellen mediendidaktischen und -erzieherischen Diskussionen zeigt, dass das Verhältnis von „Autonomie und Heteronomie“ auf eine bestimmte Weise – nämlich als „moderne Denkfigur“ – reproduziert wird (vgl. z. B. Sattler 2010). Zunächst wird jedoch im Rückgriff auf Kant „Autonomie und Heteronomie“ als Antinomie der Moderne beschrieben.

3.1 Heteronomie/Autonomie – eine Antinomie der Moderne

Kant (2000/1803), der als Wegbereiter der neuzeitlich-modernen Pädagogik gilt, hat das Verhältnis von Freiheit und Zwang als ein widerspruchsvolles Verhältnis pädagogischen Denkens und Handelns dargestellt. In seiner Vorlesung „Über Pädagogik“ (1803) konkretisiert er mit der Formulierung der Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 2000/1803) jene Problematik, welche im aktuellen pädagogischen Diskurs als Paradoxie pädagogischen Handelns verhandelt wird (z. B. von Oevermann 1996, Schütze 1996, 2000, Schütze et al. 1996, Combe 1997, Helsper 1996, 2000). Hierzu Kant:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muss früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennenzulernen.“ (Kant 2000/1803)

In diesem Zitat zeigt sich nicht nur, dass in der Tradition der neuzeitlich-modernen Pädagogik das Verhältnis von Freiheit und Zwang als auflösbar betrachtet wird, sondern es deutet

⁵⁴ Von diesen Antinomien, welche aus den formalen Rahmenbedingungen des Bildungswesens erwachsen, unterscheidet Helsper konstitutive Antinomien auf der Ebene der konkreten Interaktion des pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2004 und Kojima 2009).

sich zugleich an, dass die moderne Pädagogik sich selbst und ihre Aufgabe als Hinführung zur Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung definiert (vgl. Meyer-Drawe 1991: 391). So gibt etwa Kant in seiner Schrift über Pädagogik drei Grundregeln an, wie man angesichts der Notwendigkeit pädagogischer Zwänge zur moralischen Autonomie gelangen könne (vgl. Kant 2000/1803).⁵⁵ Wiewohl im Rahmen dieses Beitrags nicht auf die zu problematisierenden subjekttheoretischen Setzungen eingegangen werden kann, welche eine derartige Auflösung zu denken erlauben (vgl. hierzu Sattler 2008, 2010), wird hier im Rückgriff auf diese kritischen Einsätze problematisiert, dass im modernen pädagogischen Denken die Differenz von Freiheit und Zwang, Autonomie und Heteronomie, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung als Opposition interpretiert wird. Es wird versucht, diesen Gegensatz hierarchisch in einer Ordnung aufzuheben⁵⁶, wobei in der Gestaltung der Differenz als einer Hierarchie der eine Pol als „Vollform“, der andere als „Schwundform“ des Menschlichen bestimmt wird.

In dieser Hinsicht, so Ricken, legen sich Menschen in einem Prozess gegen sich selbst aus, der allzu oft dem Schema von „Noch-nicht“ und „Aber-dann“ folgt (Ricken 1999: 209f.). Pädagogisches Denken und Handeln, welches das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung derart fasst, verstrickt sich in seiner pädagogischen Aufgabenbestimmung, seiner Theorieentwicklung, seinen pädagogischen Erfahrungen und seinem konkreten Handeln in Problemsituationen, welche als „paradox oder aporetisch“ (vgl. Wimmer 2006: 13ff.) bezeichnet werden können und aktualisiert damit ein modernes Paradoxieproblem.

In mediendidaktischen Beiträgen zum Lehren und Lernen mit neuen Medien findet man sich in augenfälliger Weise auf die moderne Grundspannung von „Autonomie und Heteronomie“ verwiesen. Der Einsatz und die Nutzung von Computer und Internet als Werkzeuge des Arrangements von Lehre und Unterricht wurden und werden von der Vorstellung begleitet, dass angesichts *neuer Medien* bzw. durch die Lernorganisation mit neuen Medien und dem Einsatz von computertechnischen Anwendungen die individuelle Handlungsfähigkeit der Lernenden und die eigenverantwortliche und selbstbestimmte Gestaltung der individuellen Lernprozesse ermöglicht werden könne. Die direktive Unterweisung in Form des Frontalunterrichts problematisierend, wird die individuelle, flexible und selbstbestimmte Gestaltbarkeit von Lehr- und Lernsettings propagiert. Wiederholt kommt dabei in der facheinschlägigen Literatur zum Ausdruck, dass mit neuen Medien Abhängigkeiten und Beschränkungen überwunden werden könnten (vgl. exemplarisch Töpel 2002, Dreer 2008, Hornung-Prähauser 2008), ohne dass jedoch gleichzeitig problematisiert wird, dass und in welcher Weise mittels computertechnologischer Anwendungen Heteronomien reproduziert werden.

So werden etwa in mediendidaktischen Zusammenhängen gegenwärtig wiederholt Fragen betreffend der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen diskutiert, welche die Souveränität der Lernenden befördern respektive ermöglichen sollen. In Prozessen der Reflexion, Evaluation, Konzeption und der konkreten Gestaltung ist man in dieser eingeschränkten Hinsicht darum bemüht, Lernarrangements zu entwickeln, die Lernende, wie es bei Sindler heißt, zu einem

⁵⁵ Zu den drei Grundregeln und deren Problematisierung vgl. Schäfer 2005, 117ff.

⁵⁶ Vgl. Ricken (1999, 209ff.), der in seinen Untersuchungen über „geschichtlich-gesellschaftlich differierende Selbstverständigungen“ feststellt, dass eine verbreitete Gewöhnung darin besteht, „die Differenz, die (Menschen) sich selbst und anderen sind, als Opposition zu interpretieren und sie als Hierarchie in eine Ordnung aufzuheben“.

„sinnvollen selbstregulierten Lernen“ (Sindler 2004: 94) auffordern bzw. durch die Lernende Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen (vgl. ebd.). Denn nur so können, so Sindler weiter, „Lernprozesse stattfinden, in denen Studierende selbstbestimmt handeln und eigenständig ihre Handlungsziele bestimmen“ (ebd.).

Inwiefern sich in diesen Vorstellungen im aktuellen medienpädagogischen Denken ein modernes Paradoxieproblem verorten lässt, wird im Folgenden in Rückgriff auf die professionstheoretischen Überlegungen von Helsper verdeutlicht.

3.2 Paradoxes (medien-)pädagogisches Handeln

Helsper verdeutlicht mittels einer historischen Rückblende auf die Zielsetzung und Aufgabenbestimmung in der *Reformpädagogik*, worin die „paradoxe Verwendungsweise von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit“ gründet (vgl. Helsper 1996: 521ff.).

In der Reformpädagogik wurde Autonomie als idealer Bezugspunkt pädagogischen Handelns bestimmt. Direktive sowie pädagogische Zwangsmechanismen ablehnend, wurde von ReformpädagogInnen wie z. B. Kerschensteiner, Montessori und Freinet eine „Pädagogik vom Kinde aus“, d. h. eine „Autonomie der Pädagogik und Entfaltung der >Autonomie im Zögling<“ gefordert (vgl. Helsper 1996: 525). Dabei wird von der bildungstheoretischen Annahme ausgegangen, dass sich bei entsprechend neu gestalteten pädagogischen Verhältnissen die im Menschen angelegte Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Souveränität entfaltet (ebd.).

Dieses Autonomiepostulat wurde von KritikerInnen in der Folge als hochgeschraubte Erwartung an eine pädagogische Neuformung von Mensch und Gesellschaft in einer pädagogischen Reform- und Aufbruchsstimmung identifiziert. Als Beispiele hierfür können etwa die kritisch-selbstreflexiven Schriften der damaligen Zeit wie „Die Wiederentdeckung der Grenze“ von Kurt Zeidler (1926) oder Berndfelds „Sisyphus und die Grenzen der Erziehung“ (1926) genannt werden. An diesen pädagogischen Beiträgen ist ablesbar, welche Enttäuschungen und neuen Widersprüche das „überhöhte Autonomiepostulat des Pädagogischen“ (Helsper 1996: 527) hervorbrachte. Im Spannungsfeld dieser pädagogischen Idealbilder und Desillusionierungen verortet Helsper „prekäre Situationen mangelnder Reflexivität“, welche aus einer unsystematischen Reflexion des Autonomiepostulats in Hinblick auf pädagogisch gesetzte Heteronomien resultieren (z. B. Schulzwang, Institutionalisierung schulischen Lernens und kindlich-jugendliche Lebensverhältnisse) (vgl. ebd.: 527).

Diese Antinomie hat nach Helsper im Zuge der Modernisierung im Individualisierungsparadoxon eine Steigerung erfahren (vgl. Helsper 1996: 544). Denn war die Forderung nach Mündigkeit, so Helsper, noch Anfang des 20. Jahrhunderts „eine Aufforderung mit einem utopischen Horizont“, so ist sie gegenwärtig zur „normalisierten Anforderung für die Selbsterhaltung der Individuen geworden“ (ebd.). In den Sozialwissenschaften wird unter dem Schlagwort der Individualisierung die kollektive „Freisetzung“ aufgrund der Pluralisierung von Lebensformen beschrieben, welche den Einzelnen neue Handlungsspielräume jenseits eingeschliffener Traditionen ermöglicht (Christof et al. 2005: 15). Dabei wird „das Individuum als ichstarkes Handlungszentrum entworfen“ (Helsper 1996: 544), an welches im Schul- und Bildungsbereich verstärkt die „Aufforderung zur Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit herangetragen“ wird (ebd.). Die Problematik ist, dass die „schulische Individualisierung“ den SchülerInnen Selbstbestimmung und Eigenverantwortung in „rationalisierten Zusammenhängen“ (ebd.) zuschreibt, von deren (Mit-)Gestaltung sie ausgeschlossen sind. Ein unreflektiertes mo-

dernes Souveränitätspostulat, welches sich im Kontext des Lehrens und Lernens mit neuen Medien wiederholt, so die Überlegung, verwickelt Lehrende wie Lernende in die Grundantonomie von Heteronomie und Autonomie. Lehrende und Lernende werden aufgefordert, selbstständig „in den neuen Zwängen und Kontrollen“ der didaktischen Settings zu handeln, welche sich dadurch auszeichnen, dass expliziter Zwang durch impliziten ersetzt und damit „die Aufforderung zur Selbstinstrumentalisierung“ im Rahmen neuer schulischer und didaktischer Kontrollformen (vgl. Helsper 1996: 546) ausgesprochen wird.

Weiters gibt Helsper zu bedenken, dass mit der Setzung von Autonomie als Bezugspunkt pädagogischen Handelns eine Differenz von Ideal und unvollkommener bzw. schlechter Praxis hergestellt wird. Gleichzeitig schreibt sich die Pädagogik die gesellschaftliche Funktion zur Aufhebung dieser Differenz zu und verfällt damit, so Helsper, pädagogischen „Machbarkeitsphantasien“: Die Zielsetzung „Autonomie“ soll durch entsprechende pädagogische Konzepte und deren Umsetzungen erreicht werden. Diese führen jedoch angesichts der konstitutiven Antinomien zu Verstrickungen und damit unweigerlich zu Desillusionierungen und Enttäuschungen, welche in der Nicht-Reflexion der systematischen Spannung der Ziel- und Zwecksetzung „Autonomie“ und den Zwängen von Schul- und Ausbildungskontexten gründet. Werden im (medien-)pädagogischen Nachdenken die Handlungsdilemmata nämlich nicht thematisiert und reflektiert, bleibt man in einem *circulus vitiosus* verhaftet, der zu „immer wieder auftretenden affirmativen Indienstnahmen und Instrumentalisierungen“ (Helsper 1996: 527) des (medien-)pädagogischen Handelns führt. Welche Konsequenzen ergeben sich nun daraus für die theoretische Konzeption von medienpädagogischen LehrerInnenaus- und -weiterbildungskonzepten?

4. Zusammenfassung und Ausblick

Wiewohl in den letzten Jahren erhebliche Mittel in die technische Ausstattung von Schulen geflossen sind, Medienpädagogik in den Lehrplänen verankert wurde, Handreichungen und Konzepte zum Einsatz von Medien in der Schule erarbeitet wurden, LehrerInnen den neuen Medien eine hohe Bedeutung in der Lebenswelt ihrer SchülerInnen zusprechen und selbst unterschiedliche (neue) Medien für die Unterrichtsvorbereitung heranziehen, besteht nach Antritter et al. (2008) eine Diskrepanz zwischen dem geforderten Ausmaß der schulischen Medienpädagogik und der beobachteten Wirklichkeit an Schulen (ebd.). Auch Tulodziecki (2005: 2) betont, dass es trotz zahlreicher Projekte zur Medienpädagogik „nicht gelungen scheint, Medienerziehung bzw. Medienbildung mit der wünschenswerten Qualität und vor allem nicht in der notwendigen Breite im Alltag von Erziehung und Bildung (...) zu verankern“.

Damit rücken die Frage nach einer adäquaten medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung bzw. die Frage nach der theoretischen wie inhaltlich-praktischen Konzeption entsprechender Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in den Vordergrund.

Ausgehend von der Problematik, dass aktuelle Maßnahmen der medienpädagogischen LehrerInnenaus- und -weiterbildung primär auf theoretischen Überlegungen zur Medienkompetenz und weniger auf Professionalisierungstheorien fundieren, wurde im vorliegenden Beitrag ein Konzept zum professionellen pädagogischen Handeln vorgestellt. Begreift man professionelles medienpädagogisches LehrerInnenhandeln verstrickt in Widersprüchen der Moderne, welche sich in aktuellen mediendidaktischen und -erzieherischen Überlegungen rekonstruieren lassen, dann greifen die Ausstattung von Schulen mit Medien und die Vermittlung von medienerzieherischen und -didaktischen Kompetenzen in Form von Handlungswissen, so eine zentrale Überle-

gung dieses Beitrags, zu kurz – vor allem in Hinblick auf die Professionalisierung des medienpädagogischen LehrerInnenhandelns. Medienpädagogische Professionalität umfasst vor den hier skizzierten professionstheoretischen Überlegungen auch das Vermögen, in reflexiven Prozessen der Selbst- und Weltwahrnehmung die zu gestaltende und vollzogene medienpädagogische Praxis in den Grundspannungen der Moderne modernitätskritisch zu fassen und zu bearbeiten. Damit wurde in diesem Beitrag nicht nur die Frage der Professionalisierung medienpädagogischen Handelns, die über den strukturtheoretischen Ansatz von Helsper eingeholt wurde, eröffnet, sondern auch die Frage nach der Konstitution pädagogischen Handelns und dem Praxisfeld Schule, die Frage nach der (Un-)Möglichkeit autonomer Subjektivität sowie die Frage der Aufgaben- und Zielbestimmung pädagogischen Handelns, d. h. bildungstheoretische Fragestellungen.

Um der theoretischen Grundlegung von Konzepten einer auf Professionalisierung abzielenden medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung für LehrerInnen gerecht zu werden, erfordert es vor dem Hintergrund der hier angestellten Überlegungen (1.) eine über die geführte Kompetenzdebatte hinaus *vertiefte Auseinandersetzung mit dem erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs* sowie (2.) eine *Rückbesinnung auf Konstitutionsfragen der (Medien-) Pädagogik*.

Literatur

- Anritter, Wolfgang et al. (2008): Zur Situation der Medienpädagogik in der Schule – zwischen Zweifel und Zuversicht, in: Lauffer, Jürgen et al. (Hg.): Dieter Baacke Preis – Handbuch 3: Mit Medien bilden – der Seh-Sinn in der Medienpädagogik. Konzepte – Projekte – Positionen, 84–103, Bielefeld: GMK (Ges. für Medienpädagogik und Kommunikationskultur), auch unter : http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/anritter_schill_medienpaedagogik/anritter_schill_medienpaedagogik.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Aufenanger, Stefan (2005): Situation und Perspektiven der Medienpädagogik. Theoriedefizite und verbandspolitische Neuorientierung, unter: <http://www.mediaculture-online.de/Autoren-A-Z.253+M50b1bead6dc.0.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme, in: Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter, 15–22, Bonn: ZV Zeitungsverlag.
- Baacke, Dieter (1999): „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich., in: Medien und Erziehung, Nr. 1, 7–12.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: Rein, Antje v. (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, 112–124, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter et al. (1991): Medienpädagogische Forschung – Entwicklung und Perspektiven. Eine programmatische Skizze, in: GMK (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur) – Rundbrief (Bielefeld), Nr. 2, 8–11.
- Bernfeld, Sigfried (1926): Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung, Jena: Diederichs.
- Blömeke, Sigrid (2001): Neue Medien in der Lehrerbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen und Inhalten des Lehramtsstudiums, Online unter: <http://www.medienpaed.com/02-2/blomeke2.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung, München: kopaed.
- Christof, Eveline et al. (2005): Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit, Opladen: Budrich.
- Combe, Arno (1997): Der Lehrer als Sisyphos, in: Buchen, S. et al. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 1, 165–178, Weinheim/München: Juventa.
- Chomsky, Noam (1969): Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dichanz, Horst (1991): Zum Medienumfeld von Lehrern, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Medienkom-

- petenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Ein deutsch-amerikanischer Dialog. Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung, 266–282, Gütersloh: Bertelsmann.
- Dreer, Silvia (2008): E-Learning an berufsbildenden Schulen. Möglichkeiten zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens, Boizenburg: vwh.
- Ernst, Katharina et al. (2004): Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, in: Bonfadelli, Heinz et al. (Hg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft, 81–101, Zürich: Pestalozzianum.
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Vorlage für Zwecke einer Seminardiskussion, in: Habermas et al. (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, 101–141, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (1995): Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur, in: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 175–201, Opladen: Leske & Budrich.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung, in: Cloer et al. (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land?, 141–178, Weinheim/München: Juventa.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln, in: Koch-Priewe, Barbara et al. (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, 49–98, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur, in: Kraul, Margret et al. (Hg.): Biographie und Profession, 64–102, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: Combe, Arno et al. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, 521–569, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Herzig, Bardo (2008): Schule und digitale Medien, in: Sander, Uwe et al. (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, 498–504, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzig, Bardo (2007): Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung, in: Sesink, Werner et al. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin, 283–297, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzig, Bardo (2002): Analoge und digitale Medien im Bildungsprozess. Theoriebasierte Entwicklung einer integrativen Sichtweise für die Medienbildung, Habilitationsschrift, Paderborn.
- Heydrich, Wolfgang (1995): Nachträgliches zur Kompetenz, in: Lauffer, Jürgen et al. (Hg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt, 223–234, Opladen: Leske & Budrich.
- Hornstein, Walter et al. (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität, in: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 6, 749–769.
- Hornung-Prähauser, Veronika et al. (2008): Eine Landkarte internetgestützten Lernens, in: Hornung-Prähauser, Veronika et al. (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen im Internet, 13–20, Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Hugger, Kai-Uwe (2001) Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis, München: kopaed.
- Kant, Immanuel (2000) [1803]: Immanuel Kant über Pädagogik, hg. v. D. Friedrich Theodor Rink, in: Kant, Immanuel: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2., hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kübler, Hans-Dieter (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik, in: medien praktisch, Nr. 2, 11–15.
- Mayerberger, Kerstin (2004): Medienpädagogische Kompetenz als Teil professionellen pädagogischen Handelns, in: Bonfadelli, Heinz et al. (Hg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft, 88–101, Zürich: Pestalozzianum.

- Merkert, Rainald (1992): Medien und Erziehung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mitgutsch, Konstantin (2009): Medienkompetenz weitergedacht. Über die Responsivität medialen Erfahrens, in: Kubac, R. et al. (Hg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft, 194–205, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Mitgutsch, Konstantin (2008): Medienkompetenz. Formel oder Leerformel, in: Blaschitz et al. (Hg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis, 94–103, Wien/Münster: LIT Verlag.
- Moll, Stefan et al. (2000): Schlussbericht zum BIG-Modellvorhaben „Neue Medien und Lehramtsstudium“, Universität Paderborn.
- Moser, Heinz (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen, in: Bonfadelli, Heinz et al. (Hg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft, 53–70, Zürich: Pestalozzianum.
- Meyer-Drawe, Käthe (1991): Das „Ich als die Differenz der Masken“. Zur Problematik autonomer Subjektivität, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Nr. 4, 390–400.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, Margret et al. (Hg.): Biographie und Profession, 19–64, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, Arno et al. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, 70–183, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenzt. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Nr. 2, 208–236.
- Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität, Bielefeld: transcript.
- Sattler, Elisabeth (2008): Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von Bildung und Erziehung, in: Thompson, C. et al. (Hg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie, 21–42, Bielefeld: transcript.
- Sesink, Werner et al. (Hg.): Pädagogische Medientheorie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sindler, Alexandra (2004): Etablierung einer neuen Lernkultur. Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation, Wien/Münster: LIT Verlag.
- Schulz-Zander, Renate (1997): Medienkompetenz – Anforderung für schulisches Lernen, in: Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“, in: Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter, 99–110, Bonn: ZV Zeitungsverlag.
- Spanhel, Dieter (2007): Medienpädagogik in der Lehrerbildung, in: MEDIENIMPULSE Nr. 52.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundagentheoretischer Aufriss, in: ZBBS, Nr. 1, 49–96.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: Combe, Arno et al. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, 183–276, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz et al. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation, in: Helsper, Werner et al. (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven, 333–378, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tulodziecki, Gerhard (1999): Kompetenzen, die Studierende der Lehrämter während der universitären Ausbildung erwerben sollten, in: Schell, Fred et al. (Hg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln, 297–305, München: kopaed.
- Töpel, Michael (2002): Lernen mit Notebooks, in: Kysela-Schiemer, Gerda (Hg.): Notebooks im Unterricht. e-Learning und e-Teaching an Österreichs Schulen, Wien: Manz.
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld: transcript.
- Zeidler, Kurt (1926): Die Wiederentdeckung der Grenze, Jena: Diederichs.

Ausgabe 4/2010

Literacies

Otto Kruse

Old and new Literacies. Literale Praktiken in wissenschaftlichen Kontexten

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/273>

Abstract

Academic Literacy ist ein Sammelbegriff für Schreib- und Lesekompetenzen in Hochschul- und Wissenschaftskontexten. Der Beitrag gibt eine Übersicht, wie die neue Literacyforschung dieses Feld absteckt und wie sich alte und neue Literalitäten darin mischen.

Academic Literacy is a collective term for writing and reading competence in the context of university and academia. This article offers an overview on how new literacy research delineates this field, and how old and new literacies blend into it.

1. Einleitung

Wer sich mit neuen *Literacies* beschäftigt, sollte gelegentlich auch einen Blick auf die alten werfen. Zu leicht gerät in Vergessenheit, dass wir die alten literalen Praktiken noch gar nicht verstanden haben, als die neuen sich durchzusetzen begannen. Gerade an den Hochschulen gibt es nach wie vor Defizite, den akademischen Sprachgebrauch und die für ein Studium benötigten literalen Kompetenzen zu verstehen (Ehlich 2003). Eine Wissenschaftslinguistik hat sich erst in der letzten Dekade etabliert (Hyland 2000, Pohl 2007, Steinhoff 2007) und auch die Schreib- und Leseforschung in den Wissenschaften ist nur unwesentlich älter (Jakobs/Knorr 1997, Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999). Im deutschsprachigen Raum gibt es nur eine Diskursgemeinschaft, die sich speziell der Verbindung von wissenschaftlichem Schreiben und Medien annimmt, der Arbeitskreis PROWITEC, dessen Publikationsreihe von Jakobs/Knorr 1997 bis zu Jakobs/Lehnen/Schindler (2010) reicht.

Außer Zweifel steht, dass die elektronischen Medien und das Internet den Einstieg in eine Welt völlig neuer literaler Praktiken und Kompetenzen bedeuten und dass deren Erforschung eine Sache von hoher Priorität ist. Wenn ich dennoch nicht nur von den „new literacies“ ausgehe, so deshalb, weil wir in der *Schreibforschung* und *Schreibdidaktik* auch mit vielen Themen beschäftigt sind, die den medialen Wandel übergreifen. „Literacy“ ist als Thema sehr viel älter als die neuen Medien. Wie sollen wir die Kontinuität im Blick behalten, wenn wir nur auf das Neue schauen? Forschung, die allein unter der Begrifflichkeit des Neuen segelt, birgt zudem einige logische Tücken, da gar nicht so leicht gesagt werden kann, was neu ist, und noch weniger, wie lange es neu ist, wie Coiro et al. (2008) in der Einleitung des *Handbook of New Literacies* bemerken.

Leu et al. (2007) und Coiro et al. (2008) fassen nach einer Sichtung der Forschungsliteratur vier verschiedene Aspekte zusammen, die das ausmachen, was unter *new literacies* verstanden wird:

- Neue Kompetenzen, Strategien und Dispositionen, die zum Umgang mit neuer Informations- und Kommunikationstechnologie benötigt werden,
- die Partizipation in einer globalen Weltgemeinschaft,
- ein kontinuierlicher Wandel der Literalität als Folge der Einführung neuer Technologien, die allen Nutzern über das Internet verfügbar gemacht werden, und
- die multimodale, multiple und facettenreiche Natur der *new literacies*, die sich weder als einzelnes noch als einheitliches Konstrukt vorstellen lassen.

Alle vier Punkte dieser Zusammenstellung weisen auf eine Art Entgrenzung der Literalität hin und auf das entfesselte Potenzial der neuen Technologien. Diese Bestimmung entbehrt nicht der Plausibilität, macht die *new literacies* aber auch zu einem schwer fassbaren, diffusen Forschungsfeld mit unklarer Systematik.

Ich möchte in diesem Beitrag untersuchen, wie sich Alt und Neu in den Lese- und Schreibkompetenzen in wissenschaftlichen Kontexten zueinander verhalten. Dabei bin ich mir bewusst, dass bei der Definition von „alt“ die gleichen Probleme auftreten, wie bei der von „neu“. Ab wann ist etwas alt? Ist das Schreiben mit einem Textprogramm im Computer, das ja schon fast 30 Jahre alt ist, noch neu, oder schon alt? Ist alles, was elektronisch ist, neu? Und alles, was mit Papier zu tun hat, alt? Ich werde mich, um dieses Problem zu umgehen, auf *papiergebundene Medien* vs. *elektronische Medien* beziehen, wenn ich von „alt“ und „neu“ spreche.

Dabei gehe ich davon aus, dass es sich nicht um einen gleichmäßigen Ablöseprozess des Neuen vom Alten handelt, sondern dass sich neue Literalitätsformen je nach betrachtetem Bereich unterschiedlich schnell durchsetzen und in unterschiedlichen Graden mit dem Alten mischen. Um dies zu zeigen, gehe ich zunächst darauf ein, wie sich Literalität an den Hochschulen bzw. in den Wissenschaften überhaupt fassen lässt und welche wesentlichen Dimensionen dabei zu berücksichtigen sind. „Literacy“ oder „Literalität“ verstehe ich dabei mit Street (1984: 1) als ein Kürzel für die „sozialen Praktiken und Konzeptionen des Lesens und Schreibens“. Die Eingebundenheit literaler Praktiken in soziale Strukturen und ihre Abhängigkeit von sozialen Bedeutungszuschreibungen stehen bei Streets Definition im Vordergrund.

Wissenschaftliche Literalität an Hochschulen lässt sich nur verstehen, wenn man mehrere Dimensionen betrachtet:

- *Textgenres*: Alte und neue Textarten, die zur Wissenskommunikation oder in der Lehre Verwendung finden.
- *Literalitätspraktiken*: Produktions- und Verwendungsweisen von Texten in den wissenschaftlichen Disziplinen.
- *Einübung und Vermittlung literaler Praktiken*: Training und Immersion in allgemeine wissenschaftliche und disziplinäre Formen des Sprachgebrauchs bzw. des Umgangs mit Texten.
- *Schreib- und Leseprozesse*: Individuelle Steuerung von Schreiben und Lesen.
- *Literalitätsentwicklung*: Der schrittweise Aufbau von *Literacy* in Schule, Studium und Beruf.

Darstellen werde ich in diesem Beitrag zunächst zentrale Konzepte, die sich für das Verständnis von wissenschaftlicher Literalität herausgebildet haben, um sie dann mit den medialen Umbrüchen zu kontrastieren. Wichtigstes Bezugsfeld für die Untersuchung akademischer Literalität sind die Ansätze des *Writing Across the Curriculum* (WAC) und des *Writing in the Disciplines* (WID) (vgl. Bazerman/Russell 1994, Miraglia et al. 2001, Anson 2002), die sich an amerikanischen Hochschulen entwickelt haben und von europäischen Hochschulen adaptiert

worden sind. Untersuchungen dazu sind im deutschsprachigen Raum nicht gerade im Überfluss vorhanden, auch wenn dieses Forschungsfeld in den letzten Jahren an Gewicht gewonnen hat. Trotz Globalisierung haben nationale Traditionen in der literalen Sozialisation nach wie vor ein hohes Gewicht (z. B. die Beiträge in Foster und Russell 2002, oder in Bazerman et al. 2010). Für die theoretischen Konzeptionen ist ein Rückgriff auf die sehr viel umfangreicheren internationalen Diskurse möglich, für ein Verständnis der lokalen Literalitätsformen sind Untersuchungen in deutschsprachigen Kontexten heranzuziehen.

2. Genre

Ein Schlüsselbegriff der *Literacy-Forschung* ist „Textgenre“ oder einfach „Genre“. Der deutsche Begriff „Textsorte“ bezeichnet die gleiche Sache, folgt jedoch etwas anderen theoretischen Traditionen. Unter Genre ist zunächst nichts anderes zu verstehen als ein verfestigter Gebrauch von Sprache in einem mündlichen oder schriftlichen Kontext (Hyland 2003: 18). Wo immer Sprache wiederholt zur Lösung einer Aufgabe eingesetzt wird, entwickeln sich typische Muster des Sprachgebrauchs und damit auch typische Textformen (Bazerman 2004). „Verfestigt“ sind dabei jedoch nicht nur die Muster sprachlichen Ausdrucks, sondern auch die Erwartungen der Akteure an die Texte. Genres entstehen in definierten Kontexten, also in kulturellen, wissenschaftlichen oder beruflichen Zusammenhängen, und sind an bestimmte Gruppen oder Diskursgemeinschaften gebunden, die das Genre verwenden (Swales 1990). Mitglieder dieser Diskursgemeinschaften können mehr oder weniger Kontrolle über die Form eines Genres haben und können produktiv oder rezeptiv an dessen Gebrauch beteiligt sein. Literalitätsentwicklung in jeder Ausbildung bedeutet auch, den Gebrauch der wichtigsten disziplinären Genres passiv oder auch aktiv zu erlernen.

In Hochschulkontexten existieren Genres, die bereits seit Jahrhunderten eingesetzt werden wie die Monografie, der Forschungsartikel, die Rezension, der Kongressvortrag etc. Die Entstehung der Monografie reicht bis weit in die Zeit vor Gutenberg zurück, hat jedoch verschiedene Wandlungsprozesse durchgemacht. Die Entstehung des Forschungsartikels setzt den Buchdruck voraus, entstand aber erst mit der Gründung der ersten Zeitschrift um 1665 (Kronick 1976, Bazerman 1988). Monografie und Forschungsartikel sind eng an literale Praktiken in wissenschaftlichen Gemeinschaften gebunden und haben sich aus der Notwendigkeit zur Kommunikation wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelt. Der Forschungsartikel entstand aus Bemühungen, wissenschaftliche Forschung glaubwürdig an Fachkollegen zu kommunizieren. Herauszufinden, wie die schriftliche Dokumentation von Experimenten funktioniert, hat ebenso lang gedauert wie die Entwicklung des Experimentierens selbst (Bazerman 1988). Erst Anfang des 19. Jahrhunderts hat der Forschungsartikel alle Züge der heute noch gebräuchlichen Form angenommen, mit Ausnahme der Zitierkonventionen, die sich erst im Laufe des 19. Jahrhunderts herausgebildet haben. Heute ist der Forschungsartikel das am weitesten normierte Genre in den Wissenschaften. Er ist aber beileibe nicht das einzige berichtende Genre, wenn man an Literatur-, Prüf-, Evaluations- oder Schadensberichte und die verschiedenen Gutachtenformen denkt.

Neben den Genres der Wissenskommunikation finden an Hochschulen auch didaktische Genres Verwendung. Sie dienen dem Training literaler Kompetenzen und werden zum Lernen eingesetzt. Im deutschsprachigen Raum ist die Haus- oder Seminararbeit das bei Weitem am häufigsten verwendete Genre. Sie ist an eine bestimmte Unterrichtsform, das Seminar, gebun-

den und dient vor allem dazu, selbstständigen Wissenserwerb zu trainieren (Clark 2006, Kruse 2006, Pohl 2009). Gruber et al. (2006) zeigen, dass die Seminararbeit durch eine relativ locker definierte Struktur gekennzeichnet ist, wie z. B. einheitlicher Stil, wissenschaftlicher Stil, ein „roter Faden“, Argumentation und eigene Meinung, Verwenden von Sekundärliteratur und richtiges Zitieren, von denen einzelne (wie z. B. „wissenschaftlicher Stil“) von den Lehrenden sehr unterschiedlich interpretiert werden. Auch die Anforderungen unterschiedlicher SeminarleiterInnen bzw. unterschiedlicher Disziplinen an die Seminararbeit unterscheiden sich laut Gruber et al. (2006) merklich. Steinhoff (2007) untersuchte ein großes studentisches Korpus von Seminararbeiten und verglich es mit einem Korpus von wissenschaftlichen und journalistischen Texten. Er kann zeigen, dass sich Textkompetenz in sprachlicher und argumentativer Hinsicht relativ systematisch entwickelt.

Die Seminararbeit ist eng an bestimmte Unterrichtsformen, eben die des seminaristischen Unterrichts, gebunden. In anderen Kulturen stehen andere Genres im Vordergrund, wie beispielsweise die Essayformen in den angelsächsischen Ländern. Sie sind kürzer als Seminararbeiten, können an wenigen Tagen zu Hause oder als Prüfungsleistung im Unterrichtsraum geschrieben werden. Entsprechend kommen sie mit deutlich weniger Quellen und Literaturverweisen aus als die Seminararbeit (Kaiser 2003, Foster 2006). Während die Seminararbeit vor allem das *diskursive Schreiben* trainiert, ist der (kritische, analytische) Essay darauf ausgerichtet, *wissenschaftliches Argumentieren* und *kritisches Denken* zu trainieren. Andere typische didaktische Genres sind Mitschrift, Protokoll, Referat, schriftliche Klausur sowie verschiedene Arten von Berichten. Auch die diversen Abschlussarbeiten wie Bachelor-, Master- und Doktorarbeit zählen dazu. Hier allerdings klaffen die angelsächsischen und deutschen Traditionen weniger weit auseinander.

Die dritte Art von Genres an Hochschulen sind berufliche Genres. Wo immer berufliche Kompetenzen unterrichtet werden, tauchen auch die zugehörigen Textgenres auf. Berufliche Genres sind nicht fachübergreifend, sondern haben in jeder Disziplin andere Formen, wie beispielsweise Prüfberichte in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern, Fallberichte in den sozialen Berufen oder Patientenberichte in den medizinischen Arbeitsfeldern.

Wer immer *Literacy* in Hochschulkontexten beschreiben will, muss diese Genres und ihre Verwendungszwecke kennen. Genres sind der Dreh- und Angelpunkt literaler Praktiken, da sie zentrale Kommunikations-, Unterrichts- oder berufliche Zwecke verkörpern. Ihre Variabilität ist allerdings wesentlich größer, als gemeinhin angenommen wird, wie Nesi et al. (2008) anhand eines Korpus von 2761 studentischen Texten aus englischen Hochschulen zeigen. Die Auswertung des Korpus liefert eine Klassifikation der Texte in über 90 Genres (die Seminararbeit findet sich nicht darunter), die in 13 „Genrefamilien“ eingeteilt werden wie Essay, Methodendarstellungen, Kritik, Erklärung, Fallbericht, Übung, Design Spezifizierung, Proposal, Erzählung, Literaturbericht, Empathietext (hier aufgeführt in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit). Die Essays machen etwa 40 % der Texte aus. Die Genres selbst sind dabei stark disziplinspezifisch, die Genrefamilien hingegen disziplinübergreifend zu finden. Auch wenn man die Namen der Genrefamilien nicht immer nachvollziehbar finden mag, ist die von Nesi et al. aufgezeigte Genrevielfalt beeindruckend. Eigene Untersuchungen in angewandten Disziplinen wie den Gesundheitswissenschaften bestätigen diese hohe Variabilität auch für die deutschsprachigen Hochschulen.

3. Literale Praktiken

Die Verwendung von Genres ist eng an *literale Praktiken* (*literacy practices*) der Herstellung, Publikation, Verwendung und Bewertung von Texten gebunden. Texte sind in den Wissenschaften kein peripheres Element, sondern ein konstituierendes oder vorausgesetztes, das Wissenschaft erst ermöglicht. Schriftlichkeit hat seit der Erfindung des Buchdrucks zunehmend an Bedeutung für die Wissenskommunikation gewonnen. War im Mittelalter mit der Disputation noch ein mündliches Verfahren dominierend für die Aushandlung von Wissen, so finden diese Aushandlungsprozesse seit Erfindung des Buchdrucks zunehmend auf Papier statt. Die Einführung wissenschaftlicher Zeitschriften ab 1665 (vgl. Kronick 1976) war maßgeblich an dieser Verschiebung beteiligt. Mit diesem regelmäßig erscheinenden Printmedium konnten erstmals kontinuierliche schriftliche Diskurse entstehen, die eine wesentlich dichtere Wissensvernetzung erlaubten als vorher (Kruse 2006).

Literale Praktiken in den Wissenschaften beziehen sich primär darauf, wie Texte zur Wissenskommunikation und Aushandlung von Wissen eingesetzt werden. Aushandlungsprozesse dieser Art beruhen darauf, dass Wissensgewinnung kollaborativ vonstattengeht und sich als Vorgang kollektiver Realitätsdeutung verstehen lässt. „Conversations of mankind“ nennt Bruffee (1984) diese oft über Jahrhunderte geführten schriftgebundenen, diskursiven Auseinandersetzungen, in denen jeder Beitrag aufgreift, was früher gesagt wurde, und etwas einbringt, das später aufgegriffen werden wird.

Die Teilnahme an wissenschaftlichen Konversationen oder Diskursen ist relativ genau reglementiert. Es haben sich Konventionen herausgebildet, die erfüllen muss, wer publiziert werden will. *Style Guides* und Autorenhinweise in Zeitschriften liefern die Vorgaben dafür. Wissenskommunikation ist hochgradig normiert und durch verschiedene Kontrollen wird die Einhaltung der Konventionen geprüft. Eine nicht wertende, unverfälschte Wiedergabe bereits publizierter Werke und ihre Vernetzung zu einem Bild des Forschungsstandes werden erwartet. Zitieren ist das Kernstück literaler Praktiken in den Wissenschaften und Ausdruck davon, dass Wissen als kollektives Gut einer Gemeinschaft angesehen wird, nicht als individuelles. Verstöße gegen diese Konvention werden als Plagiate relativ hart geahndet.

4. Einübung des wissenschaftlichen Diskurses

Die Studierenden müssen in diese reglementierte Form sprachlicher Kommunikation eingeführt werden. Dabei entstehen *literale Praktiken*, die dem Lernen und der Studienorganisation dienen (siehe etwa Ivanic et al. 2009). Sie sind nicht auf den engeren Bereich der Wissenskommunikation beschränkt, sondern beziehen sich auf der Rezeptionsebene auch auf Lehrbücher, Skripte, Instruktionen, Selbstlernmanuale, soziale und politische Texte. Auf der Produktionsseite beziehen sie sich auch auf E-Mail-Kommunikation, Mitschriften, Zusammenfassungen, Reflexionen, Poster, Referate, Klausuren, Bewerbungen, Motivationsstatements, Forumseinträge und die ganze Vielfalt der oben erwähnten didaktischen Genres, die für Unterricht und Organisation des Studiums nötig sind.

Obwohl Schreiben an den Hochschulen kaum gelehrt wird, werden die Studierenden in das *diskursive Schreiben* eingeführt. Sie müssen Seminararbeiten, Protokolle und Abschlussarbeiten schreiben und damit zeigen, dass sie die Regeln des wissenschaftlichen Diskurses beherrschen. „Einüben“ ist also etwas anderes als „unterrichten“. Die Tradition der seminaristischen Unter-

richtspraxis geht dabei bis auf die Humboldtschen Universitätsreform zurück (Clark 2006, Kruse 2006, Pohl 2009).

Wurden Seminare anfangs in kleinen Gruppen von maximal zehn TeilnehmerInnen durchgeführt, so wurden mit dem Aufkommen der Massenuniversität Seminare mit weit größeren TeilnehmerInnenzahlen abgehalten. Eine Anleitung des Schreibens, die vordem vermutlich nebenbei stattgefunden hat, war nicht mehr möglich, und selbst Feedback für die Seminararbeiten wurde immer seltener und rudimentärer. Dem Schreibenlernen liegt bis heute eine Didaktik des *swim or sink* zugrunde, in der es weniger studentische Kompetenz ist, die den Schreiberfolg ermöglicht, als schiere Not. Wer nicht schreiben kann, kann ein Seminar nicht erfolgreich beenden und in den meisten Fällen auch das Studium nicht.

Für die Einübung des akademischen Diskurses haben sich didaktische Genres herausgebildet. Sie dienen dazu, sich durch Schreiben Fachwissen anzueignen und durch Schreiben die Diskurspraktiken des Faches einzuüben. Kern der Seminararbeit ist Lesen und Reproduzieren von Fachliteratur. Dabei spezialisieren sich die Schreibenden auf ein eng umgrenztes Thema und synthetisieren Wissen, das sie aus gelesenen Texten entnommen haben, in einem eigenen Text. Dass diese Form des Lernens einen dominanten Stellenwert hat, ist nur dort üblich, wo Universitäten sich auf Humboldts Traditionen berufen. Andere Länder haben andere didaktische Genres, die – wie etwa die verschiedenen Essayformen – eher das auf persönlicher Autorität beruhende Argumentieren trainieren (vgl. Foster 2006).

Für Studierende ist es schwierig, die Logik des diskursiven Schreibens zu verstehen. Sie lernen zwar durch Imitieren schnell zu zitieren, sich objektiv auszudrücken und ihre eigene Meinung hinter der anderer AutorInnen zu verstecken, verstehen aber nur sehr langsam, welche soziale und epistemologische Bedeutung diese Textpraktiken haben. Dass diskursives Schreiben sie selbst zu Mitgliedern der jeweiligen Diskursgemeinschaft macht, ist etwas, das sich ihnen nur langsam erschließt. *Sozialisation* oder *Immersion* in eine Wissensgemeinschaft durch Schreiben ist einer der wichtigsten Effekte des seminaristischen Schreibens.

5. Prozesssteuerung

Zur individuellen Steuerung des Lesens und Schreibens gehört die Koordination der kognitiven, motorischen, organisatorischen, medialen und sprachlichen Aktivitäten. Kern des Schreibprozesses ist das Formulieren, in dem der eigentliche Text hergestellt wird. Dem Formulieren gehen verschiedene Planungs- und Vorbereitungsaktivitäten voraus und es ist von mehrfachen Prüf- und Überarbeitungsschritten gefolgt (Bereiter/Scardamaglia 1987, Hayes/Flower 1980, Flower/Hayes 1981). Auch Strategien des Lesens (Franzmann et al. 1999, Groeben 2006) werden unter dem Aspekt der Prozesssteuerung behandelt. Obwohl Lesen und Schreiben in vielen wissenschaftlichen Handlungen funktional verknüpft sind, unterscheiden sie sich als Prozesse fundamental und erfordern unterschiedliche Kompetenzen.

Die Beherrschung von Lese- und Schreibprozessen und der Erwerb funktionaler, flexibler Lese- und Schreibstrategien sind Bestandteil der wissenschaftlichen Literalität. In den Siebziger- und Achtzigerjahren haben neue Untersuchungstechniken und neue kognitive Denkmotive Forschung und Didaktik des Schreibens revolutioniert, ausgehend von Emig (1971), die im Schreibunterricht erstmals den Blick nicht mehr auf den fertigen Text, sondern auf die Zwischenentwürfe richtete, um den Prozess der schrittweisen Verfertigung des Textes besser zu verstehen. Mit Ansätzen wie dem lauten Denken ließen sich die kognitiven Steuerungsprozesse,

die dem Schreiben zugrunde liegen, erfassen und theoretisch modellieren. Theorien des Überarbeitens und die Rolle kollaborativen Lernens waren weitere Bausteine der kognitiven Theoriensätze.

6. Literalitätsentwicklung

Die Einübung diskursiver Schreibpraktiken im Hochschulkontext ist ein multidimensionales Geschehen, in dem viele verschiedene Kompetenzen ausgebildet werden und für erfolgreiches Schreiben auch zusammenwirken müssen (Kruse/Jakobs 1999, Caroll 2002). Eine Aufschlüsselung der Kompetenzen findet sich vor allem in didaktischen Kontexten, wenn Trainingsformen für Lese- und Schreibentwicklung konzipiert werden (Bünting/Bitterlich/Pospisich 1996, Gruber/Huemer/Rheindorf 2009, Kruse 2001, 2003, 2007b, 2010). Empirische Daten über die Literalitätsentwicklung Studierender sind zwar nicht üppig vorhanden, lassen aber immerhin ein Bild erkennen. So führte Foster (2006) Interviews mit deutschen und amerikanischen Studierenden durch und konnte anhand der Unterschiede einige typische Merkmale des seminaristischen Schreibens an deutschen Universitäten herausarbeiten. Für ihn sind es vor allem die besonderen Anforderungen des seminaristischen Schreibens, die einen Unterschied zwischen den beiden Kulturen ausmachen. An deutschen Universitäten müssen Studierende früher und in höherem Masse ihr Schreiben selbst steuern und Verantwortung für ihre wissensgenerierenden Schreibprojekte übernehmen. Sie adaptieren früher eine Autorenrolle, in der sie die Autorität diskursiven Schreibens zur Geltung bringen und kumulativ Schreibkompetenz entwickeln können.

Eine Studie von Dittmann et al. (2003), der Studierende der Freiburger Universität nach Schreibproblemen fragte, lässt vermuten, dass dieser Prozess nicht ohne erhebliche Probleme vonstattengeht. Hochschulsozialisation verstehen sie in großem Maße als *Schreib- und Sprachsozialisation*. Gut die Hälfte der Befragten gab an, sich mit Schreibproblemen allein gelassen zu fühlen, und noch mehr berichteten von der Angst, den Anforderungen des Schreibens nicht gerecht zu werden. Probleme damit, Material zu organisieren, Probleme mit dem Zusammenfassen und dem Verständnis wissenschaftlicher Literatur, Probleme mit dem wissenschaftlichen Stil waren weitere Punkte, die häufig genannt wurden. *Literalität* heißt in diesem Zusammenhang aber nicht nur, neue Autorenrollen zu entwickeln und Normen wissenschaftlichen Schreibens zu lernen, sondern auch, Genauigkeit im Umgang mit Sprache zu erlangen, wie sie etwa beim Zusammenfassen von Texten, beim Zitieren oder Argumentieren verlangt wird (Ruhmann 2003). Pohl (2007) zeigt anhand von Einzelfallstudien, wie sich argumentative Kompetenzen bei Studierenden aufbauen. Steinhoff (2007) kann an einem großen Korpus studentischer Seminararbeiten zeigen, wie Studierende mit wachsender Schreiberfahrung typische Muster des wissenschaftlichen Kommunizierens übernehmen und argumentative Kompetenzen entwickeln.

Wenig wissen wir im deutschen Kontext über Literalitätsentwicklung in Domänen, die nicht die Seminararbeit als Standardgenre verwenden, wie in den Natur-, Rechts- oder Gesundheitswissenschaften. Poe/Lerner/Craig (2010) zeigen an einer amerikanischen Hochschule, wie eng in den Naturwissenschaften Schreiben mit der Durchführung von Experimenten und der Interpretation von Daten verbunden ist.

7. Transformationen

Old and new literacies finden sich in wissenschaftlichen Textpraktiken in vielfachen Verbindungen zueinander. Ich will sechs Bereiche darstellen, in denen sie sich unterschiedlich zueinander verhalten. Es ist keineswegs so, dass neue literale Kompetenzen die alten einfach verdrängen, vielmehr finden unterschiedliche *Transformationsarten* statt, in denen Ergänzung, Unterstützung, Vermischung, Ablösung und Parallelität zu finden sind.

Der Computer hat als Schreibmedium mit den entsprechenden Programmen das Schreiben vollständig erobert und damit verschiedene Schreibleistungen z. B. durch Rechtschreibe-, Trennungs- und Grammatikprogramme, durch Gliederungshilfen, automatische Fussnotengestaltung, Paginierung, Indexierung, Tabellengestaltung, Layoutfunktionen, Überarbeitungs- und Kommentarfunktionen, Formatvorlagen, Statistik- und Grafikprogramme, Literaturverwaltung, Präsentationsprogramme, Bildbearbeitung und einiges mehr erheblich vereinfacht (Kruse 2007a). Die neue Technologie, behauptet Sharples (1999: 187, eigene Übersetzung), „verändert nicht nur die Art, wie wir schreiben, sondern die innere Natur des Schreibens“. Das Überarbeiten von Texten, die Möglichkeiten, Feedback zu geben oder kollaborativ Texte zu produzieren, haben sich vereinfacht und zu neuen Textpraktiken geführt. Der heute fast ständig gegebene Zugang zum Internet ist eine weitere Veränderung. Durch ihn werden die Schreibenden an ein uferloses Netzwerk von Texten und anderen Schreibenden angeschlossen, was letztlich wie eine enorme Extension des Gedächtnisses, aber auch des sozialen Netzes wirkt.

Unklarer sind die Veränderungen, die sich in den Schreibprozessen ergeben, und es ist fraglich, ob sich tatsächlich die „innere Natur“ des Schreibens verändert hat, wie Sharples sagt. Die neue Schreibtechnik verlangt zwar neue Kompetenzen und Verfahrensweisen, aber die grundlegenden Denkopoperationen, die beim Schreiben auszuführen sind, sind gleich geblieben. Ein Text entsteht durch Nachdenken, Planen, Generieren von Inhalten, Strukturieren, Formulieren, Überarbeiten und Feedback. Neue elektronische Tools verändern zwar den Umgang mit Information, das Recherchieren, die Zwischenspeicherung von Denkergebnissen und die Organisation des Schreibprozesses, aber auf der *epistemologischen Seite*, in der *Konstruktion von Wissen* und dessen *Organisation im Text*, hat sich in den Wissenschaften wenig verändert. Auch das Geben und Nehmen von Feedback hat sich durch die neuen Medien stark vereinfacht, aber die Prinzipien und Effekte von Feedback dürften nicht viel anders sein als früher. Die Herstellungsprozesse von Texten haben sich dort stark verändert, wo für ein neues Medium wie das Web getextet wird. Dort haben sich Textfunktion, Textstruktur und rhetorische Situation so stark gewandelt (z. B. Heijnk 2002, Krug 2006), dass neue Gestaltungs-, Versprachlichungs- und Kommunikationsstrategien benötigt werden. Dem wird z. B. mit neuen Berufen wie Webmaster, Content Provider, Online-JournalistInnen etc. Rechnung getragen.

Ein sehr viel deutlicherer Wandel wird den Leseprozessen unterstellt. Coiro (2005) nennt den Gebrauch von Suchmaschinen, das Verständnis der Informationsorganisation im Web, die Anforderungen an schlussfolgerndes Denken bei Suchaufgaben und die Erfordernisse einer kritischen Evaluation von Online-Information als wichtigste Herausforderungen für das Lesen im Internet. Lesen online ist mit anderen Steuerungs- und Navigationsleistungen verbunden als das Lesen in Printmedien und verlangt andere Lesestrategien (Coiro et al., 2003, Castek et al. in Druck). Neue Kompetenzen sind erforderlich, um an der globalen Community des Internet teilzunehmen und um den kontinuierlichen technischen Wandel nachzuvollziehen, was wiederum ein Bild von der Vielfalt der Möglichkeiten des Internet erforderlich macht. Eine

andere Herausforderung für das Lesen in didaktischen Kontexten ist die parallele Existenz der alten und der neuen Medien mit ihren unterschiedlichen Prinzipien der Informationsorganisation und -vernetzung.

Die Genres hingegen sind, wie dargestellt, ein eher konservatives Element in der Flut der Neuerungen. Etablierte Genres wie Seminar- und Doktorarbeit, Forschungsartikel und Literaturbericht haben sich auch im digitalen Zeitalter wenig geändert, selbst dann, wenn sie statt auf Papier auf einer Webseite als pdf-Datei publiziert werden. Wohl aber entstehen neue Genres, ebenso wie verschiedene Web-Formate, die zu den alten hinzugetreten sind, egal ob ergänzend oder in Konkurrenz zu ihnen. Die digitalen Medien ermöglichen zwar neue Genres, ihre Form wird aber nach wie vor vom wissenschaftlichen Kontext bestimmt.

Die Textkommunikation und -publikation über das Internet hat viele neue literale Praktiken entstehen lassen, die die alten zum Teil restlos abgelöst haben. Dazu zählen die vereinfachte persönliche Kommunikation über E-Mail, die Organisation von wissenschaftlichen Gesellschaften über Mailing Listen, List-Servs, Konferenz-Software und die Herausgabe von Online-Zeitschriften durch *Content Management Systeme*. Neue Selbstdarstellungsformen auf Webseiten und in *Social Media* lassen für Hochschulen, Institute und individuelle Wissenschaften neue Arten medialer Selbstinszenierung und Vermarktung zu. *Social Media* geben Raum für neue Diskursformen, die für die Wissenskommunikation allerdings noch kaum genutzt werden. Nicht zu übersehen ist aber auch die Stabilität vieler Print-Formate wie etwa der wissenschaftlichen Zeitschrift. Sie wäre prinzipiell längst durch andere Darstellungsmedien ersetzbar, hat aber die Wissenschaftskommunikation so lange dominiert und ist so stark mit der Identität der Wissenschaften verflochten, dass sie unbeirrt weiter verwendet wird (aber parallel zur Papierversion auch online verfügbar gemacht wird).

Ganz neue Möglichkeiten bieten sich in der Schreibdidaktik. Schriftliche Kommunikation wird durch die neue Technologie deutlich privilegiert im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsformen (Harrington, Rickly und Day 2000, 8). Über E-Mail, Blogs, Lernplattformen und elektronische Portfolios lassen sich literale Lernprozesse auf eine ganz neue Weise organisieren, auch wenn der anfängliche Optimismus bezüglich *E-Learning* einer etwas differenzierteren Einschätzung gewichen ist (z. B. Kepser 2010). Diese Einschätzung kommt nicht aus der Erkenntnis, dass das neue Medium nicht tauglich sei, sondern vielmehr daraus, dass es anfangs zu optimistisch eingesetzt wurde. In *blended-learning*-Kursen findet ein Mix aus traditioneller *face-to-face-Lehre* und *Online-Didaktik* statt, was eine bessere Anpassung an unterschiedliche TeilnehmerInnenbedürfnisse bedeutet und flexiblere Unterrichtsstrategien erlaubt. Für die Gestaltung von Online-Schreibkursen empfiehlt Warnock (2009), den mündlich geprägten traditionellen Unterrichtsstil in das Online-Learning zu übernehmen, damit die neue Technologie auch für die Lehrenden vertraut bleibt. Wichtiger, als neue Technik einzusetzen, scheint die Entscheidung zu sein, welche Technik man weglassen will. Für die Dozierenden liegt hier ein Feld literaler Entwicklung, in dem noch viele neue Kompetenzen der Ausbildung harren.

8. Schlussfolgerungen

Die *new literacies* mischen sich, wie gezeigt, mit dem, was sie ablösen, den *old literacies*, auf unterschiedliche Weise. Wenn man einzelne Felder von *Literacy* betrachtet, hat man den Eindruck, dass wir es nicht nur mit unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten zu tun haben, sondern auch mit unterschiedlichen Verbindungen von Alt und Neu. Natürlich ist der

Versuch, Literalität in alt und neu aufzuteilen, artifiziell und noch artifizieller wäre es, beide gegeneinander ausspielen zu wollen. Es scheint mehr eine Frage der Perspektive zu sein, ob man aus der Tradition der alten Medien auf die neuen oder aus dem Blick medialer Innovation in die Vergangenheit der alten Praktiken schaut. Literalität selbst ist immer integral, immer in Fluss und immer kontextuell eingebunden.

Es sollte deutlich geworden sein, dass der mediale Blick nicht der einzige ist, der Zugang zum Phänomen *Literacy* liefert, sondern dass es auch einen systematischen Zugang braucht, der Literalität als historisch gewachsenes, vielschichtiges und über die medialen Epochen hinweg Kontinuität aufweisendes Phänomen versteht. Die Herausbildung spezieller schriftsprachlicher Codes, die Integration der Schriftlichkeit in die Ökologie des Denkens und die zunehmende Verschriftlichung sozialer und beruflicher Kommunikation (Ong 1982) sind seit der Antike Konstanten der Entwicklung. Die Moderne hat sie beschleunigt und die neuen Medien haben ihnen eine neue Richtung gegeben, ohne jedoch die Kontinuität der Entwicklung selbst zu unterbrechen.

Ein systematischer Blick auf *Literacy* ermöglicht es, die Spezifik der Literalität und ihrer Entwicklungsformen besser zu fokussieren. Literalität ist hochgradig bereichsspezifisch und unterscheidet sich in akademischen Kontexten wesentlich von der in technischen, künstlerischen, wirtschaftlichen oder schulischen Kontexten. Ein Ansatz, der rein medial bedingt ist, wird diese Unterschiede notwendigerweise zugunsten der innovativen Aspekte weniger hoch gewichten. Die kontextuellen Bedingungen stellen jedoch den eigentlich konservativen Faktor dar. Etablierte Genres in den Wissenschaften kapitulieren nicht einfach vor neuen Medien, denn sie sind eng an Verfahrensweisen und Identitäten der Wissenschaften gebunden und überdies eng mit einer bestimmten Konzeption von „Wissen“ verknüpft. Die Autoren des *Handbook of New Literacies Research* (Coiro et al. 2008) weisen nicht ohne Selbstironie auf das Paradox hin, dass sie das Neueste zu den *new literacies* in einem traditionellen Buch von über tausend Seiten publizieren. Sie haben nicht die neuen Medien zum Publizieren benutzt, zeigen sich aber dennoch voll Hoffnung, dass auch die Druckerpresse bald dem Neuen zum Opfer fallen wird. Man darf diesem Optimismus durchaus widersprechen. Denn die in den alten Medien verankerte literale Tradition des Handbuchs ist möglicherweise nicht so leicht durch eine neue mediale Form zu ersetzen, wie die Autoren glauben.

Wünschenswert für die weitere Forschung ist eine engere Koppelung von medial ausgerichteten mit systematischen Ansätzen zur Untersuchung von *Literacy*. Die Lösung aktueller Aufgaben an den Hochschulen erfordert nicht nur die Markierung des Neuen, sondern auch die Lösung der alten Fragen. Neue literale Praktiken an den Hochschulen sind zwar in fast allen Bereichen zu beobachten, aber sie sind nur langsam in der Lage, die traditionellen Muster der Wissenskommunikation und der literalen Sozialisation zu durchbrechen. Betrachtet man, wie studentische Seminararbeiten geschrieben werden, so sind die dabei zu erbringenden wesentlichen Leistungen nicht viel anders als vor der digitalen Wende. Erst wenn Studierende statt einer Seminararbeit ein elektronisches Portfolio anlegen, ein Wiki gestalten oder eine Webseite mitsamt Navigation herstellen, sind sie in der neuen Welt angekommen. Hier sind die Darstellungsformen tatsächlich von den Gesetzmäßigkeiten des neuen Mediums beherrscht, nicht mehr vom alten. Die Organisation der Gedanken, die Herstellung der Texte, die verwendeten Genres und das rhetorische Setup wandeln sich dann gleichermaßen. Da die Normen wissenschaftlicher Darstellungen aber nach wie vor der Darstellung auf dem Papier gelten, werden wir deren Prägungen auch dann noch finden, wenn das Papier endgültig Geschichte sein sollte.

Literatur

- Anson, Chris (2002): *The WAC Casebook: Scenes for faculty reflection & program development*, New York: University of Oxford Press.
- Bazerman, Charles (2004): Speech acts, genres, and activity systems, in: Bazerman, Charles/Prior, Paul (Hg.): *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices*, 309–339, Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bazerman, Charles (1988): *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*, Madison/WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Charles et al. (Hg.) (2010): *Traditions of writing research*, New York: Routledge.
- Bazerman, Charles/Russell, David R. (Hg.) (1994): *Landmark essays on writing across the curriculum*, Davis/CA.: Hermagora Press.
- Bereiter, C./Scardamalia, M. (1987): *The psychology of written composition*, Hillsdale/NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruffee, Kenneth A. (1984): Collaborative learning and the “conversation of mankind”. *College English*, 46, 7, 635–652.
- Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (1996): *Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Carroll, Lee Ann (2002): *Rehearsing new roles. How college students develop as writers*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Castek, Jill et al. (2010): The new literacies of online reading comprehension: New opportunities and challenges for students with learning difficulties, in: Wyatt-Smith, C./Elkins J./Gunn, S. (Hg.) (2010): *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy*, Springer: New York, unter: http://newhaven.academia.edu/WilliamIanOByrne/Papers/290757/The_New_Literacies_of_Online_Reading_Comprehension_and_the_Irony_of_No_Child_Left_Behind (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Clark, William (2006): *Academic charisma and the origins of the research university*, Chicago: University of Chicago Press.
- Coiro, Julie (2005): Making sense of online text. *Educational Leadership* 63(2), 30–35.
- Coiro, Julie (2003): Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56, 458–464, unter: http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/rt/2-03_Column/index.html (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Coiro, Julie et al. (2008): Central issues in new literacies and new literacies research, in: Coiro, Julie et al. (Hg.): *Handbook of research on new literacies*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dittmann, Jürgen et al. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung, in: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, 155–184, Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Strukturen, in: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, 13–27, Berlin: de Gruyter.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32/4, 365–87.
- Foster, David (2006): *Writing with authority. Students’ roles as writers in cross-national perspective*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Foster, David/Russell, David R. (2002): *Writing and Learning in cross-national perspective. Transitions from secondary to higher education*, Urbana/Ill: NCTE.
- Franzmann, Bodo et al. (Hg.) (1999): *Handbuch Lesen*, München: Saur.
- Groeben, Norbert (2006): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (2. Aufl.), 11–24, Weinheim: Juventa.
- Gruber, Helmut/Huemer, Birgit/Rheindorf, Markus (2009): *Wissenschaftliches Schreiben*, Wien: Böhlau/UTB.

- Gruber, Helmut et al. (2006): Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben, Wien et al.: LIT Verlag.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): Identifying the organization of writing processes, in: Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing, 3–30, Hillsdale: Erlbaum.
- Harrington, Susanmarie/Rickly, Rebecca/Day, Michael (Hg.) (2000): The online writing classroom, Cresskill: Hampton.
- Heijnik, Stefan (2002): Texten fürs Web. Grundlagen und Praxiswissen für Online-Redakteure, Heidelberg: Dpunkt.
- Hyland, Ken (2003): Second language writing, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken (2000): Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing, London: Harlow.
- Ivanovic, Roz et al. (2009): Improving learning in college. Rethinking literacies across the curriculum, London: Routledge.
- Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hg.) (1997): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer, Frankfurt/M.: Lang.
- Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hg.) (2010): Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf, Frankfurt/M.: Lang.
- Kaiser, Dorothee (2003): Nachprüfbarkeit versus Originalität. Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland, in: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen, 305–324, Berlin: de Gruyter.
- Keper, Mathis (2010): E-Learning an der Hochschule – eine kritische Einführung, in: Eberhardt, Ulrike (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik – Sprach- und Literaturwissenschaften, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kronick, David A. (1976): A history of scientific and technical periodicals. The origins and development of the scientific and technical press (2nd ed.), Metuen/N.J.: Scarecrow.
- Krug, Steve (2006): Don't make me think. A common sense approach to web usability (2nd ed.), Berkeley/CA: New Riders Publishing.
- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium, Konstanz: UVK/UTB.
- Kruse, Otto (2007a): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium, Frankfurt/M.: Campus.
- Kruse, Otto (2007b): Schreiben und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen?, in: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hg.): Texte schreiben (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A), 117–144, Duisburg: Gilles & Francke.
- Kruse, Otto (2006): The origins of writing in the disciplines: Traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university, Written Communication 23/3, 331–352.
- Kruse, Otto (2001): Wissenschaftliches Schreiben im Studium, in: Theo Hug (Hg.): Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Band 1., Hohengehren: Schneider.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben an der Hochschule: Ein Überblick, in: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben, Konzept, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, 19–36, Neuwied: Luchterhand.
- Leu, Donald J. et al. (2007): What is new about the new literacies of online reading comprehension?, in: Rush, Leslie S./Eakle, Jonathan/Berger, Allen (Hg.): Secondary school literacy: What research reveals for classroom practices, 37–68, Urbana/IL: National Council of Teachers of English.
- Miraglia, Eric et al. (Hg.) (2001): WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs, Urbana/IL: NCTE.
- Nesi, Hillary et al. (2008): An investigation of genres of assessed writing in British higher education: Full research report ESRC, end of award report. Res-000-23-0800, Swindon: ESRC.
- Ong, Walter J. (1982): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Poe, Mya/Lerner, Neal/Craig, Jennifer (2010): Learning to communicate in science and engineering. Case studies from MIT, Cambridge/MA: MIT Press.

- Pohl, Thorsten (2009): Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung, Heidelberg: Synchron.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens, Tübingen: Max Niemeyer.
- Ruhmann, Gabriela (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben, in: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen, 211–231, Berlin: de Gruyter.
- Sharples, Mike (1999): How we write. Writing as creative design, London: Routledge.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten, Tübingen: Niemeyer.
- Street, Brian V. (1984): Literacy in theory and practice, Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M. (2004): Genre analysis. English in academic and research settings, Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Warnock, Scott (2009): Teaching writing online. How and why, Urbana. Ill: NCTE.

Margit Böck/Gunther Kress

Soziale Kontexte der digitalen Kommunikation und Probleme der Begrifflichkeiten: „New Literacy Studies“, „Multiliteracies“ und „Multimodality“ als Beispiele

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/271>

Abstract

Dieser Beitrag thematisiert, inwieweit der aus der Schriftlichkeitsforschung stammende Begriff *Literacy* bzw. *Literacies* auf den Bereich der digitalen Kommunikation übertragen werden kann. Gegenwärtig wird so mit einem Begriff ein konzeptuelles Wirrwarr benannt: Die *Literacy*-Metapher verweist auf Ressourcen, Fähigkeiten, Technologien und ihre Potenziale, Funktionen, Kontexte usw. Zudem stellt sich die Frage, inwieweit disziplinäre und theoretische Hintergründe von traditionellen *Literacy*-Konzepten die aktuelle Auseinandersetzung mit neuen Phänomenen, die mit diesem Begriff bezeichnet werden, beeinflussen. Um dieses Durcheinander zu klären, differenzieren wir zwischen der *sozialen*, der *technologischen* und der *semiotischen* Ebene der Veränderung der Produktion von und des Umgangs mit Texten. Das Soziale steht dabei als generative Kraft im Vordergrund – eine Grundannahme, die auch die Ansätze der *New Literacy Studies*, der *Multiliteracies* und der *Multimodality* charakterisiert.

The article examines whether the terms *Literacy* or *Literacies* originating in the study of writing can be usefully transferred to contemporary (including digital) communication. Currently, the terms denote a conceptually confused domain: resources, abilities, practices, technologies and their potentials, functions, contexts, etc. We also question how far the disciplinary and theoretical backgrounds of concepts around *Literacy* in its more ‘traditional’ form will bias the theoretical engagement with current phenomena of text production. To begin disentangling this conceptual jumble, we begin with a differentiation of *social*, *technological* and *semiotic* aspects of changes in production and uses of current – and not only digitally produced and disseminated – texts. In this, the social is taken as generative in the production of meaning and in shaping the conditions of communication anywhere. This assumption is shared with work in *New Literacy Studies*, *Multiliteracies* and *Multimodality*.

1. Einleitung

Der aus dem Englischen stammende Begriff *Literacy* ist in den letzten Jahren zu einer allgegenwärtigen Metapher geworden, besonders im Zusammenhang mit neuen Technologien. Dabei ist bemerkenswert, dass der Begriff *Literacy* in keiner anderen Sprache vorkommt. In den romanischen Sprachen versucht man *Literacy* mit z. B. „Letteramento“ im Brasilianisch-Portugiesischen zu übersetzen, im Deutschen mit „Literalität“ (vgl. z. B. Kress 2003: 22). Wir beschäftigen uns hier mit der grundsätzlichen Frage, ob die Übernahme eines Be-

griffes für die wissenschaftliche Auseinandersetzung über ein bislang konzeptuell nicht wirklich geklärtes Feld der beste Weg ist, wenn dieser Begriff bereits in der Herkunftssprache sehr unklar ist.

Mit *Literacy* werden im allgemeinen Gebrauch – zumindest im englisch- und zunehmend im deutschsprachigen Raum – Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen bezeichnet, die mit dem Erzeugen und dem „Lesen“ von Texten, der Verwendung von Information oder Wissen verbunden sind oder sehr allgemein mit „Kommunikation“ zu tun haben. Je nach Kontext beziehen sich diese Kompetenzen, mitunter auch als „Skills“ bezeichnet, auf ein Umgehen-Können entweder mit unterschiedlichen Modi der Kommunikation (wie Lese-, Schreib- oder visuelle Kompetenz) oder mit ihren Medien der Vermittlung, wobei diese Ebenen oft vermischt werden (wie bei *digital* oder *multimedia Literacy*), auf Fähigkeiten der Nutzung von spezifischen Medienangeboten und/oder Funktionen von Medien (wie Informationskompetenz) oder sehr verallgemeinernd auf eine „kompetente“ Nutzung von Medien insgesamt (z. B. *Media Literacy*, *Medienkompetenz*).

So wie *Kompetenz* ist auch *Literacy* eine sehr offene Metapher, die gleichzeitig den Eindruck vermittelt, dass damit etwas sehr Klares gemeint wird, was noch dazu gesellschaftlich relevant und in seiner Notwendigkeit wenig umstritten ist. Die Pluralform *Literacies* ist nicht zuletzt auch deshalb attraktiv, da sie dem Zeitgeist einer Phase gesellschaftlicher Fragmentierung und daraus resultierender (Multi-)Pluralität(en) entspricht. Gleichzeitig signalisiert *Literacies*, dass es viel mehr als nur eine Form von *Literacy* gibt.

Wir möchten in unserem Beitrag versuchen, dieses „Gewirr“, wofür *Literacy* bzw. *Literacies* steht, etwas zu entflechten. Dabei beziehen wir uns auf drei aus dem anglofonen Raum stammende theoretische Ansätze: die *New Literacy Studies*, *Multiliteracies* und *Multimodality* (vgl. z. B. Böck 2010a). Der Versuch ist gedacht als ein Anfang für die reflektierte Verwendung von Begrifflichkeiten, der uns notwendig erscheint, um zur Klarheit und Präzision der wissenschaftlichen Debatte in dem Feld, in dem *Literacy* bzw. *Literacies* Leitbegriffe sind, beizutragen.

Was ist eigentlich der Grund dafür, dass der auf alphabetische schriftliche Kommunikation verweisende Begriff *Literacy* in den letzten rund 20 Jahren zunehmend für alle möglichen Bereiche verwendet wird? In der Auseinandersetzung mit dem Schaffen von Bedeutung als „meaning making“ steht das Soziale für uns im Vordergrund. Die Perspektive, Kommunikation als soziales Handeln zu verstehen, kennzeichnet und verbindet auch die drei genannten Ansätze. Der Fokus auf das Soziale führt unter anderem dazu, dass in der Analyse des Zusammenspiels von sozialen und technologischen Aspekten im Zusammenhang mit Kommunikation Erstere den Rahmen bilden, in dem Letztere ihre Anwendung finden. Das bedeutet, dass soziale Veränderungen zu Veränderungen der Formen und Praktiken von Kommunikation führen.

Unabhängig davon, welche Sicht man auf die soziale, ökonomische, kulturelle, politische und technologische Welt hat – sie befindet sich in rapiden Veränderungsprozessen und die Geschwindigkeit von „Transport“ hat sich in allen diesen Bereichen beschleunigt. Dies hat zu einem Wandel der sozialen, politischen und ökonomischen Rahmung der Welt geführt. Damit einhergehend haben sich auch die kulturellen Ressourcen der *semiotischen Sphäre*, der Domäne des Bedeutungsschaffens, verändert. Da keine passenden neuen Begriffe vorhanden waren und sind, um den Umgang mit neuen Kommunikationstechnologien und unterschiedlichen Kommunikationsmodi für die Produktion von medial vermittelten Äußerungen zu bezeichnen, hat

sich der Begriff *Literacy* angeboten, um diese verschiedenen Aktivitäten und die damit verbundenen Fähigkeiten zu benennen (vgl. Gee 2011). Die ununterbrochene Neuentwicklung von Kommunikationsanwendungen im Internet und in der Mobilkommunikation erklärt die anhaltende Konjunktur der Verwendung des Begriffs *Literacy*.

Für die wissenschaftliche Analyse erfordern diese Veränderungen allerdings adäquate und präzise Werkzeuge und Begriffe, die der Vielzahl der semiotischen Ressourcen ebenso entsprechen wie den variierenden Erscheinungsformen und Effekten von Macht in einer semiotisch kaum gerahmten Welt. Bezeichnungen wie *Literacy* stammen aus einer Zeit, die durch die Vorrangstellung von Sprache und Schrift im Besonderen gekennzeichnet war. Diese Labels sind beladen mit Vorstellungen von früheren Theorien, die für andere Aufgaben entwickelt wurden, mittlerweile allerdings mehr oder weniger zu *Common Sense* geworden sind. Es ist davon auszugehen, dass diese Zuschreibungen die Entwicklung neuer Konzepte beeinflussen, wenn „alte“ Begriffe für neue Kontexte übernommen werden.

Ein unreflektierter Wechsel des Blicks der Forschung zu *Literacy* von traditionell dominierender schriftlicher Kommunikation hin zu multimodaler Kommunikation könnte längerfristig einen Verlust dahingehend bedeuten, dass die besonderen Potenziale des schriftlichen Modus – wie etwa Syntax, Lexis oder Genres – weniger genutzt werden und schriftliche Kommunikation an Vielfalt verliert. Zum Beispiel zeigt sich, dass im Zusammenspiel von visuellen und schriftlichen Teilen eines multimodalen Texts komplexe Sätze – oft mit fünf, sechs oder mehr Nebensätzen – häufig nicht mehr verwendet werden. Der „Verlust des komplexen Satzes“ könnte einen Verlust an entsprechenden komplexen inhaltlichen Konstrukten mit sich bringen; und Vergleichbares könnte der Fall sein für spezifische Genres von Narrativen (vgl. z. B. Bezemer/Kress 2008). Ein Gewinn eines multimodalen Verständnisses von *Literacy* wiederum könnte darin liegen, dass die Spezifika von einzelnen Modi der Repräsentation – wie Schrift, gesprochene Sprache, Bild usw. – herausgearbeitet werden und dieses Wissen gezielt im Design von multimodalen Texten Anwendung findet.

2. Was ist Literacy? Von Literacy zu „Ressourcen“

Die Verwendung des Begriffs *Literacy* in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen ist mehr oder weniger umstritten. Wir plädieren dafür, in spezifischen Kontexten den Bezug auf den Kommunikationsmodus Schrift beizubehalten, besonders wenn es sich um wissenschaftlich-theoretische Auseinandersetzungen handelt, in denen Präzision grundlegend erforderlich ist (vgl. Kress 2003). Verwenden wir den zumindest zurzeit zweifellos schillernden Begriff *Literacy* aus strategischen Gründen, z. B. um Forschungsgelder einzuwerben, so hat er eine andere Funktion als in der wissenschaftlichen Forschung und auch die Ansprüche an seine inhaltliche Adäquanz sind andere.

Eine unseres Erachtens plausible Definition von *Literacy* könnte lauten: *Literacy* bezieht sich zum einen auf die semiotischen Ressourcen und Potenziale der Schrift, welche in einer spezifischen Kultur für die Produktion von geschriebenen (Teilen von) Texten aller Art zur Verfügung stehen. Diese Ressourcen können entweder in Form von monomodalen Texten, als handschriftliche Notizen oder einfache Hinweise („Bitte nicht rauchen“) bis zu komplexen Narrativen oder (und das immer häufiger) als schriftliche Komponenten/Elemente von multimodalen Texten eingesetzt werden. Zum anderen bezieht sich *Literacy* auf die AkteurInnen und ihren Umgang mit diesen Ressourcen und Potenzialen, wobei sie diese im Gebrauch laufend verän-

dern, weiterentwickeln und neu schaffen. Fokussiert das Konzept der Multimodalität vor allem auf die Ebene der Texte, wird die Ebene der AkteurInnen im Besonderen von den Ansätzen der *New Literacy Studies* und der *Multiliteracies* thematisiert.

Diese Definition hat den Vorteil, dass neben Schrift alle anderen Modi der Kommunikation einbezogen werden können und dabei die Perspektive der Analyse nicht durch Vorstellungen, Debatten und Konzepte beeinflusst und eingeschränkt wird, wie dies bei der Übernahme des *Literacy*-Begriffes mit seiner disziplinären Entwicklungsgeschichte und seinen spezifischen theoretischen Einbettungen naheliegt.

Ein Problem für die Expansion des *Literacy*-Begriffs auf andere, nicht schriftbezogene Aktivitäten der Bedeutungsschaffung sehen wir zudem in der unseres Erachtens zu wenig berücksichtigten Abgrenzung zwischen unterschiedlichen Sprachen und ihren spezifischen Schriftsystemen und was Letztere für das Verständnis von *Literacy* implizieren. Wie in vielen anderen Bereichen, zeichnet sich hier eine wissenschafts-kolonialistische Tendenz ab, allgemeine Theorien orientiert an den Gegebenheiten von „westlichen“ Kulturen zu errichten, hier z. B. der indoeuropäischen Sprachen: Was ist Schrift in nicht-alphabetischen Kulturen? Was ist die Beziehung zwischen der gesprochenen Sprache und Schrift in Kulturen, in denen Schrift nicht das Gesprochene (wie immer auch nur andeutungshaft) wiedergibt?

3. Das „Gewirr“ von Benennungen

Die tief gehenden Änderungen der „Kommunikationslandschaft“ (Kress/van Leeuwen 1996, 2001, Kress 2003, 2010) sind Folgen weitreichender Prozesse des sozialen Wandels. Sie haben zum Ausfasern und Verschwinden von sozialen Zugehörigkeiten und Grenzen, von Rahmen- und Wertvorstellungen geführt. Drei Faktoren dieser Veränderungen sind für unsere Überlegungen von besonderer Bedeutung: (i) die *sozialen Aspekte der Veränderungen im Bereich von (kommunikativ-medialer) Repräsentation*, (ii) die *enormen Veränderungen der Technologien der Repräsentation und Kommunikation*, die mit diesen einhergegangen sind und die sich wechselseitig beeinflusst haben, sowie (iii) die *weitreichenden semiotischen Veränderungen*, die durch den *sozialen und technologischen Wandel* entstanden sind.

Jeder dieser Faktoren hat Einfluss auf bestehende kommunikationsbezogene Arrangements, wie Genres und Modi oder Gestaltungsmittel von Kohäsion und Kohärenz. Im Besonderen betrifft dies die textuellen Fassungen von Macht in sozialen Beziehungen, die wiederum in den Kommunikationsverhältnissen selbst ihren Ausdruck finden. Ein Beispiel dafür ist das veränderte Verständnis von „Autorschaft“ und „Veröffentlichung“. Beide waren einst durch soziale Macht und technische Gegebenheiten deutlich eingeschränkt. Heute sind die Möglichkeiten, Texte zu verfassen und zu veröffentlichen, im Prinzip allgemein zugänglich. Von NutzerInnen produzierte Texte – und damit „Wissen“ – sind heute gang und gäbe; die Jahrhunderte währende Einschränkung von Textproduktion und -veröffentlichung auf bestimmte soziale Gruppen wurde aufgehoben, wenngleich z. B. der Grad an „Verbindlichkeit“ von Texten, die auf unterschiedlichen Plattformen der Veröffentlichung erscheinen und spezifische (Teil-)Öffentlichkeiten ansprechen, sehr unterschiedlich ist.

Jeder einzelne der genannten drei Faktoren hätte allein für sich genommen zu großen Veränderungen von Kommunikation geführt. Gemeinsam haben sie diese grundlegend verändert. Diese radikalen Umbrüche haben schließlich auch zu einem konzeptuellen Durcheinander geführt, da in kurzer Zeit neue kommunikative Formen und Texte entstanden sind und entwi-

ckelt wurden, ohne dass entsprechende Begriffe zur Verfügung gestanden wären, um diese neuen kommunikativen Arrangements adäquat benennen zu können.

Setzen wir diese drei Faktoren mit den drei genannten theoretischen Ansätzen in Beziehung, zeigt sich, dass „das Soziale“ und sozialer Wandel besonders in den ethnografischen Arbeiten der *New Literacy Studies* im Vordergrund stehen, die *Literacy* als schriftbezogene soziale und situierte Praxis verstehen, die immer mit Identitätsarbeit zu tun hat (z. B. Heath 1983, Street 1984, Barton/Hamilton 1998, Barton/Hamilton/Ivanic 2000). Auch im *Multiliteracies-Ansatz* der *New London Group* (1996 sowie Cope/Kalantzis 2000, 2009), der die soziokulturelle Spezifik von Lesen und Schreiben als Schaffen von Bedeutung einerseits sowie die Multimodalität von kontemporärer Kommunikation andererseits betont, ist „das Soziale“ grundlegend. Arbeiten von Jim Gee (1990, 1992), der Ende der 1980er-Jahre den Begriff der *New Literacy Studies* geprägt hat, um dieses neue Feld zu bezeichnen (Gee 2011, in Druck), untersuchen den Umgang mit Schrift aus einer stärker soziologischen Perspektive. Ebenfalls in der Tradition, *Literacy* als soziale Praxis zu verstehen, steht ein Teil der Arbeiten von Colin Lankshear und Michele Knobel (2006, 2008), die ihren Fokus allerdings deutlich stärker auf den Einfluss von digitalen Technologien auf die Bedingungen der Produktion von (multimodalen) Texten legen.

Dem Begriff *New Literacy Studies* ist eine Ambiguität eingeschrieben. Ein stärkerer Fokus auf „das Soziale“ steht einem Fokus auf „das Technologische“ gegenüber, wobei Letzteres auch in einem sozialen Rahmen gesehen wird. Diese Ambiguität ist evident in den zwei möglichen Lesarten der Begriffskombination, entweder als *Studies of New Literacies* oder als *New Studies of (traditional) Literacies*. Letztere Interpretation entspricht den Arbeiten von Heath, Street, Barton und Hamilton, in denen der Fokus auf traditionellen Formen des Umgangs mit Schrift liegt. Traditionelle Formen von Schriftverwendung aus einer neuen Perspektive zu untersuchen, trifft auch auf Aspekte der Arbeiten von Jim Gee zu, in denen er – besonders unter Bezugnahme auf das von ihm entwickelte Konzept *Discourse with a big D* – den sozial sehr differenzierten Umgang mit traditionellen Formen von *Literacies* als Teil von spezifischen Lebenswelten untersucht. *New Literacies* stehen z. B. in Gees Studien zu Computerspielen (2003) im Vordergrund, wobei auch in diesen Studien eine soziale Perspektive, verbunden mit kognitiven Aspekten, den theoretischen Rahmen bildet. Als wichtige Proponenten der *New Literacies* können Colin Lankshear und Michele Knobel (2006, 2008) verstanden werden, die gemeinsam mit Julie Coiro und Donald Leu das *Handbook of Research on New Literacies* (Coiro et al. 2008a) herausgegeben haben, um dieses Forschungsfeld auszudifferenzieren und abzustecken. *New literacies* beziehen sich nach Lankshear und Knobel (2006: 24f.) auf post-typografische Formen von Texten und Textproduktion, die sie im Vergleich zu „conventional literacies“ als „new and changing social practices [verstehen] which involve new and changing ways of producing, distributing, exchanging and receiving texts by electronic media“.

Der Fokus auf den technologischen Wandel ist am stärksten evident in Begriffen wie *Multimedia*. Hier geht es weniger um Bedeutung schaffendes Handeln, wie der Begriff *Literacy* signalisiert, sondern mehr um technische (Anwendungs-)Kompetenzen, um konvergente Medien zu nutzen, wobei Interaktivität, die integrative Verwendung verschiedener „Medientypen“ (dies bezieht sich in den meisten Fällen auf Kommunikationsmodi und nicht -medien) sowie die digitale Technik als gemeinsame Merkmale von *Multimedia* gesehen werden (vgl. z. B. Burkart 2002: 363f., Kunczik/Zipfel 2005: 57f.). Die Vermischung von Modi und Medien zeigt sich sehr deutlich z. B. bei Richard Mayer (2008). Er definiert „Multimedia Literacy“ als „being able to generate multimedia communications that others comprehend and to comprehend

multimedia communications that others generate“ (Mayer 2008: 359) und schlägt vor „that the conception of *Literacy* should be expanded to include both words and pictures – what can be called multimedia formats“ (Mayer 2008: 359).

Der semiotische Wandel steht im Mittelpunkt von Forschungen rund um das Thema der „Multimodality“. Die zentrale Frage ist, wie die neue Komplexität von „Texten“ verstanden werden kann. Die Diversität der Modi der Repräsentation steht im Vordergrund: Bild, Schrift, Gestik, Musik, gesprochene Sprache usw. Texte sind immer aus einer Vielzahl dieser Modi zusammengesetzt. Der Begriff *Literacy* wird in diesem Zusammenhang oft ausgedehnt auf den multimodalen Charakter von kontemporären Texten und auf die Ressourcen, die für die Produktion und Interpretation dieser Texte erforderlich sind. *Literacy* ist hier in Anlehnung an unsere Definition als ein Begriff zu verstehen, der die Ressourcen für die Herstellung und die Rezeption von semiotischen Gebilden als Texten beschreibt.

Die Verwendung des Begriffs *Literacy* für multimodale Texte bringt eine Reihe schwerwiegender, wenngleich im Moment weitgehend nicht diskutierter, weil nicht wahrgenommener Schwierigkeiten: Wir haben Bezeichnungen, aber wir wissen nicht, was diese bedeuten. Folgendes Beispiel konkretisiert dieses Problem: Was sind die Elemente von *Literacy* bei geschriebener Repräsentation? Fast jeder und jede hätten hier etwas zu sagen; dass es um Lesen und Schreiben, um Buchstaben, Wörter und Sätze geht und wie sie verwendet werden können. Mit Schrift enger vertraute Personen würden vielleicht Grammatik erwähnen: Ein richtiger Satz hat ein Subjekt und ein Prädikat und kann weitere Ergänzungen haben. Würde man fragen, was *Visual Literacy* ausmacht, hätten vermutlich auch näher damit Befasste Schwierigkeiten, hier differenzierter Auskunft zu geben. Die Frage nach dem Unterschied zwischen diesen beiden *Literacies* auch nur mit etwas Genauigkeit zu beantworten, würde eine noch größere Herausforderung bedeuten.

Das Problem, das wir hier am Beispiel von Multimodalität zeigen, trifft in gleichem Maße auf andere der „neuen“ *Literacy*-Begriffe zu. Neue Gegebenheiten mit alten Begriffen zu benennen, zieht Unklarheiten und Missverständnisse nach sich und steht der Präzision, die für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen neuen Gegebenheiten erforderlich ist, im Weg. Die Entwicklung von theoretischen Konzepten, die die erforschten Phänomene präzise erfassen und eine konzeptuelle Transparenz gewährleisten, die wiederum die praktische Umsetzung von Erkenntnissen fördert, wird so verhindert.

Die Vermischung von unterschiedlichen Ebenen von *Literacy* bzw. *New Literacies* und damit verbundener Ansprüche und Konzepte charakterisiert zum Beispiel auch das einleitende Kapitel des bereits erwähnten Handbuchs zur *New Literacies*-Forschung (Coiro et al. 2008b). Um das Feld zu beschreiben, formulieren Coiro et al. (2008b: 14) folgende vier Merkmale: (1) „... the Internet and other new ICTs require new social practices, skills, strategies and dispositions for their effective use“; (2) „new literacies are central to full civic, economic, and personal participation in a world community“; (3) „new literacies are deictic; they rapidly change as defining technologies change“; (4) „new literacies are multiple, multimodal, and multifaceted“. Es werden (1) Umgangsweisen angeführt, (2) soziale Konsequenzen, (3) Charakteristika des Verhältnisses zum Technologischen und (4) Benennungen von Merkmalen. Die HerausgeberInnen wählen diesen recht offenen Weg der Definition von „new literacies“ „to provide both an open context for research in new literacies and some sense of an initial definition“ für dieses sich in Entwicklung befindende Feld. Doch: Warum werden nicht spezifischere Beschreibungen für „multiple, multimodal, and multifaceted“ angeboten und warum wird nicht nach

neuen Begriffen gesucht, um diesen Bereich der „new literacies“ präziser zu benennen, der abgesehen von Merkmal (1) nicht unbedingt neu ist?

4. Resümee: Digitale Medien und „new literacies“ – Aufgaben für Theorie und Forschung

Die Begriffe *New Literacy/Literacies Studies* und *Multiliteracies* sind aus sehr unterschiedlichen disziplinären Zusammenhängen heraus entstanden: Anthropologie, Ethnografie, Linguistik, Semiotik, Kritische Diskursanalyse, Pädagogik, Computerwissenschaften, Informatik usw. Dies erklärt ihre unterschiedlichen Ausrichtungen. Gemeinsam ist ihnen eine soziale bzw. soziokulturelle Perspektive und dass „das Soziale“ der Ansatzpunkt für die Analyse von auf Schrift bzw. auf Repräsentation bezogenes Handeln ist. Damit einher geht die von den drei Ansätzen gestellte Forderung nach einem multidisziplinären Zugang, der Erkenntnisse ermöglicht, die den sich verändernden sozialen Umwelten entsprechen.

Zwei weitere Gemeinsamkeiten dieser Ansätze sind, dass sie zum einen die AkteurInnen in den Vordergrund rücken und zum anderen schriftbezogene Praktiken immer als Teil von Identitätsarbeit in Bezug auf Kommunikation verstehen. Hier knüpft z. B. auch der Ansatz des „Informationshabitus“ (Böck 2004, 2010b) an, der Gewohnheiten und Strategien, sich Information (im weiteren Sinn) zu beschaffen und zu verwenden, beschreibt und Dispositionen umfasst, die jeweils vorhandenen bzw. wahrgenommenen Ressourcen einzusetzen.

Ausgangspunkt dieser Ansätze ist die Erkenntnis, dass ein differenziertes Verständnis der jeweiligen sozialen Kontexte, in denen auf unterschiedlichen Ebenen Bedeutung geschaffen wird und Texte produziert werden, zentral ist. Um die Komplexität und Fülle dieser Kontexte, die AkteurInnen und ihre jeweiligen Ressourcen sowie ihre Praktiken zu erfassen, ist eine Integration von unterschiedlichen theoretischen Zugängen unumgänglich. Dies ist umso dringlicher der Fall, als sowohl Vielfalt als auch Bedeutung der Anwendungsfelder von digitaler Kommunikation laufend wachsen.

Abschließend stellt sich eine theoretische Frage, die für die weitere Entwicklung des mit *Literacy* bzw. *Literacies* bezeichneten Forschungsfeldes essenziell ist. Die drei diesem Beitrag zugrunde gelegten Ansätze teilen die Grundannahme, „das Soziale“ als generative Kraft in den Vordergrund zu rücken, und zwar sowohl was den sozialen als auch den technologischen Wandel betrifft. Um Klarheit in der Auseinandersetzung und die dafür erforderliche Präzision für die verwendeten Begriffe zu erreichen, müssen unterschiedliche Ansätze zusammengeführt werden. Die Frage ist, inwieweit es das Ziel sein soll, für einzelne Bereiche jeweils eine eigene Theorie zu entwickeln, wie den Bereich der mit der Bezeichnung „new literacies“ als post-typografische Textproduktion angesprochen wird, oder ob die Entwicklung einer Theorie von Kommunikation anzustreben wäre, die diese unterschiedlichen sozialen Bereiche zu erfassen imstande ist. In diesem Zusammenhang vertreten Coiro et al. (2008b: 12) die erste Position, wenn sie in ihrer Einleitung zum bereits erwähnten Handbuch schreiben: „We believe that the new literacies of the Internet are sufficiently distinctive that they require their own theoretical framework – one that is grounded in the social practices of the new literacies of the Internet and other ICT and the contexts and conditions under which these social practices occur, develop, and evolve – in order to adequately understand them.“

Wir haben in unserem Beitrag einige Schwierigkeiten skizziert, die entstehen, wenn der Begriff *Literacies* auf das Internet und Smart Phones oder andere Felder von Kommunikation

übertragen wird. Zurzeit herrschen große Ungenauigkeiten in der Verwendung von Terminologien. Abgesehen von Unklarheiten kann es auch zu inhaltlichen Divergenzen führen, wenn Begriffe verwendet werden, die für andere Bereiche entwickelt wurden und in neue Kontexte importiert werden, dass z. B. spezifische Perspektiven im Vordergrund stehen oder ausgeblendet werden. Wie Coiro et al. gehen wir davon aus, dass die Analyse des ausgesprochen komplexen Phänomens der digitalen Kommunikation und ihrer vielfältigen Formen an der sozialen Praxis und den sozialen Arrangements, in der diese (ent)steht, als maßgeblichem Rahmen ansetzen muss.

Zweifellos sind die verschiedenen Erscheinungsformen digitaler Kommunikation und des Umgangs damit durch unterschiedliche soziale und semiotische Merkmale charakterisiert. Das bedeutet aber nicht, dass es sich hier auf einem generellen Niveau einer theoretischen Konzeption von Kommunikation nicht um vergleichbare „Merkmale“ und Arrangements handelt, wobei von spezifischen gemeinsamen Eigenheiten unterschiedlicher Gebrauch gemacht wird. So schreibt Jim Gee (2010, in Druck), diese Annahme bestätigend: „The practices involve more than just using a digital tool. They involve ways of acting, interacting, knowing and valuing as well as using sorts of tools and technologies.“ Und: „People learn a given way of reading or writing by participating in (or, at least, coming to understand) the distinctive social and cultural practices of different social and cultural groups. When these groups teach or ‚apprentice‘ people to read and write in certain ways, they never stop there. They teach them to act, interact, talk, know, believe, and value in certain ways as well, ways that ‚go with‘ how they write and read.“ (Gee 1990, 1992, 2003)

Solche Prozesse sind und waren ein Merkmal von Kommunikation, die immer im Kontext von sozialen Veränderungsprozessen stattfindet. Sie erfordern die Entwicklung einer Theorie, die den kontemporären Bedingungen von Kommunikation insgesamt entspricht. Im Feld der digitalen Kommunikation entstehen permanent neue Werkzeuge. Diese bringen infolge ihrer kulturellen Verwendung spezifische Effekte mit sich, wie das bei Werkzeugen immer der Fall war und sein wird. Wenn die Anwendungsfelder und die dazugehörigen Werkzeuge mehr partizipative, mehr kollaborative, mehr distribuierte, weniger autoren-zentrierte Formen der Bedeutungsschaffung erlauben als konventionelle *Literacies* (vgl. Lankshear/Knobel 2006: 25), verändert sich die Machtverteilung in Bezug auf frühere Vorstellungen der Autorschaft: Dass sie sich verändert, bedeutet nicht, dass gleichzeitig grundlegende soziale und semiotische Praktiken des Bedeutungsschaffens, der Textproduktion und der Dissemination von Texten hinfällig sind.

Wenn wir das Soziale als prioritär betrachten, dann sind es vornehmlich soziale Gegebenheiten, die kommunikative Praktiken formen und prägen. Dieses Wissen erfordert eine entsprechende Reformulierung von Theorien der Kommunikation (Kress 2010). Und es erfordert eine sorgfältige, präzise Benennung der Welt bzw. der Ausschnitte, die wir in den Fokus unserer Forschung rücken.

Literatur

- Barton, David/Hamilton, Mary (1998): *Local Literacies. Reading and writing in one community*, London: Routledge.
- Barton, David/Hamilton, Mary/Ivanic, Roz (Hg.) (2000): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, London: Routledge.

- Bezemer, Jeff/Kress, Gunther (2008): Writing in Multimodal Texts: Social Semiotic Account of Designs for Learning, in: *Written Communication*, 25. Jg., H. 2, 166–195.
- Böck, Margit (2010a): Lesen als soziale Praxis, Texte als multimodale Ensembles – neue Perspektiven der Leseforschung und ein Überblick über Kinder und Jugendliche und das Lesen in Österreich, in: Beutner, Eduard/Tanzer, Ulrike (Hg.): *lesen.heute.perspektiven*, 46–65, Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag.
- Böck, Margit (2010b): Information habitus, digital literacies and mobile learning, in: *International Journal for Mobile and Blended Learning*, 2. Jg., H. 2, 20–33.
- Böck, Margit (2004): Life worlds and information habitus, *Visual Communication*, 3. Jg., H. 3, 281–293.
- Burkart, Roland (2002): *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. 4. überarb. Aufl., Wien: Böhlau.
- Coiro, Julie et al. (Hg.) (2008a): *Handbook of Research on New Literacies*, New York: Routledge.
- Coiro, Julie et al. (Hg.) (2008b): Central Issues in New Literacies and New Literacies Research, in: Coiro, Julie et al. (Hg.): *Handbook of Research on New Literacies*, 1–21, New York: Routledge.
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (2009): „Multiliteracies“: New Literacies, New Learning, in: *Pedagogies, An International Journal*, 4. Jg., H. 3, 164–195.
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (Hg.) (2000): *Multiliteracies*, London: Routledge.
- Gee, James P. (1990): *Social Linguistics and Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press. (3. Aufl. 2007).
- Gee, James P. (1992): *The Social Mind: Language, Ideology and Social Practice*, New York: Bergin & Garvey.
- Gee, James P. (2011): Discourse and „the New Literacy Studies“, in: Gee, James P./Handford, Mike (Hg.): *Routledge Handbook of Discourse Analysis*, New York: Routledge.
- Gee, James P. (2010): A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology, in: Baker, Elizabeth A. (Hg.): *The New Literacies: Research and Practice*, New York: Guilford Publications.
- Gee, James P. (2003): *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York: Palgrave/Macmillan. (2. überarb. Aufl. 2007).
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther (2010): *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, London: Routledge.
- Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*, London: Routledge.
- Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo (2001): *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Edward Arnold.
- Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, London: Routledge. (2., überarb. Aufl. 2008).
- Kunczik, Michael/Zipfel, Astrid (2005): *Publizistik. Ein Studienhandbuch*. 2. akt. Aufl., Wien: Böhlau.
- Lankshear, Colin/Knobel, Michele (Hg.) (2008): *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices*, New York: Peter Lang.
- Lankshear, Colin/Knobel, Michele (2006): *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning*, 2., überarb. Aufl. Maidenhead: Open University Press.
- Mayer, Richard E. (2008): Multimedia Literacy, in: Coiro, Julie et al. (Hg.): *Handbook of Research on New Literacies*, 359–376, New York: Routledge.
- New London Group (1996): A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures, in: *Harvard Education Review*, 66. Jg., H. 1, 60–92.
- Street, Brian (1984): *Literacy in theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Clemens Fessler/Christian Swertz

Literacy. Facetten eines heterogenen Begriffs

Beitrag online im *Schwerpunkt/Forschung* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/272>

Abstract

Der Literacy-Begriff wird unter eine Vielzahl verschiedener Unterbegriffe, wie TV-Literacy, Multiliteracies, Informationliteracy, Medialiteracy oder Digitalliteracy diskutiert. Der Beitrag liefert einen Überblick über die unterschiedlichen Konzepte. Vor dem Hintergrund des Überblicks wird vorgeschlagen, Literacy in zwei Perspektiven zu unterscheiden. Erstens als *Information Literacy*, bei der die Ausbildung im Mittelpunkt steht. Und zweitens als *Media Literacy*, bei der die Bildung des Menschen im Mittelpunkt steht.

Literacy is currently discussed in multiple terms like TV literacy, multiliteracies, information literacy, media literacy or digital literacy. In this paper, all those terms are discussed for an overview. Based on the overview, a general distinction between *information literacy* and media literacy is suggested. Information literacy is defined as job-focused, while *media literacy* is centered on *Bildung* (*education of the individual*).

1. Einleitung

Aus nach wie vor ungeklärter Ursache erfreut sich in Wien die Lektüre von Boulevardzeitschriften nahezu ebenso großer Beliebtheit wie das Wählen neofaschistischer Parteien. Auch wenn der damit suggerierte Zusammenhang ebenso weit hergeholt sein mag wie die Korrelation zwischen dem Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt und den Ergebnissen der Pisa-Studie, erinnern die einzelnen Daten für sich genommen daran, dass Medien, gedacht als Massenmedien, nicht nur in demokratisch verfassten Staaten eine interessante Funktion haben, sondern das Medien, gedacht als die Relationen von Menschen, Gegenständen und Zeichen, in denen Menschen Gegenstände als Zeichen verwenden (Swertz 2009), auch eine unhintergehbare Voraussetzung für Bildungsprozesse sind. Das veranlasst zur Auseinandersetzung mit Medien in beiden Kontexten. Ein Begriff, der möglicherweise das Potenzial hat, beide Perspektiven im Blick auf die Unterrichtsziele der außerschulischen und schulischen Bildungsarbeit zu bedenken, ist der Begriff *Literacy*.

Aus pädagogischer Sicht ist es relevant, beide Aspekte, die Relevanz von Medien für die Konstitution der Person und die Relevanz von Medien für die Konstitution des Staates, in den Blick zu nehmen. Die damit hier eingenommene Position nimmt an, dass der Mensch darauf angewiesen ist, die Freiheit seiner Person zwischen der Notwendigkeit, sich selbst zu bilden, und dem Zwang, gebildet zu werden, zu entwickeln (Reichenbach 1999). Vor diesem Hintergrund wird der Literacy-Begriff im Folgenden auch im Blick auf die Bildung des Menschen diskutiert. Die Diskussion erfolgt jedoch nicht in der Absicht einer systematischen Darstel-

lung, die etwa die Bedeutung der Relationen von Zeichenträger, Zeichen und Subjekt in pädagogischen Prozessen zu thematisieren hätte (vgl. dazu Swertz 2009), sondern in der Absicht, eine Übersicht über die Diskurse um den Literacy-Begriff zu geben.

Dabei stellt sich die Frage, ob es mit dem Literacy-Begriff um die Bestimmung eines Weges oder eines Zieles geht, ob also eine lebenslange Aufgabe oder ein Zustand gesucht wird. Wenn ein Weg zu suchen ist, weil die Medienlandschaft sich schnell ändert, kann dem begegnet werden, indem von konkreten Erscheinungsformen abstrahiert wird. Insofern wäre ein Ziel zu suchen. Allerdings handelt es sich bei diesem Ziel nicht um einen messbaren Zustand, sondern um eine Haltung, die eine Bereitschaft zur Reflexion impliziert und insofern als Prozess gedacht ist. Weil diese Haltung im Prozess stets auch neu mit zu bedenken ist, kann sie nicht statisch gedacht werden. Wird die Fähigkeit, diesen Prozess anzustoßen und in Gang zu halten als Ziel gesehen, ist dieses Ziel selbst aber nicht prozessual gedacht.

Angesichts der Heterogenität der Diskurse über die Literacy-Begriffe erfolgt die Darstellung im Folgenden anhand einer Übersicht über unterschiedliche Bestimmungen des Literacybegriffs, die zumindest im Wesentlichen umfassend intendiert ist. Für den Überblick über die Literacy-Konzepte wurde eine Auswahl getroffen, die sich wie folgt begründet: Die ersten vier Literacies (Library-, Computer-, Network- und Technology Literacy) bilden eine Gruppe von Konzepten, die in das umfassendere Konzept der *Information Literacy* integriert werden können. Die „library literacy“ kann dabei mit ihrem Fokus auf der Literaturrecherche als Vorgängerkonzept zur *Information Literacy* gesehen werden. Die anderen drei Literacies dieser Gruppe stellen als „tool literacies“ die technisch-praktische Basis für die *Information Literacy* dar. Dabei werden auch jene Positionen, die „ICT-literacy“, „computer literacy“, „internet literacy“ etc. als breitere Konzepte fassen, berücksichtigt. Das Konzept der *Information Literacy* hat sich bisher jedoch als die durchgängiger geführte Perspektive erwiesen, die jeweils aktuelle Medienentwicklungen in ihr Konzept integrieren kann. Die „television literacy“ wird als Vorgängerkonzept der *Media Literacy* und der „visual literacy“ mit einbezogen. Diese drei *Literacies* bilden die zweite Gruppe an Konzepten, die den Fokus auf den kritischen und produktiven Umgang mit Massenmedien, insbesondere im auditiven und visuellen Bereich legen. Die dritte Gruppe der *Media Literacies* kann als Aktualisierung der bestehenden Konzepte betrachtet werden, wobei „digital literacy“ und „multimedia literacy“ auf Grundlage der *Information Literacy* oder der Perspektive der *Media Literacy* neu konzipiert werden, während die „multimodal literacy“ und „multiliteracies“ Themen der „visual literacy“ aufnehmen, deren Fokus erweitern und neue Perspektiven dazu entwerfen.

Das Wort „Literacy“ ist gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch eine Trennung von „literacy“ von „literature“ entstanden, die durch die Entwicklung des Wortes „literate“ ermöglicht wurde. Mit *literate* wurde die insbesondere durch die Industrialisierung notwendig gewordene Fähigkeit des Lesens und Schreibens bezeichnet. Die Bedeutung im damaligen Literaturkanon, belesen bzw. „gebildet“ zu sein, wurde nun mit dem Wort „literary“ ausgedrückt. Im Zuge der Verbreitung der Fähigkeiten des Lesens und Schreibens auf weitere Bevölkerungsschichten wurden immer mehr Menschen „literate“, ohne „literary“ (belesen) sein zu müssen (Livingstone et al. 2008, 104).

Unter *Literacy* werden in den neuen Literacy-Konzepten grundsätzlich drei Aspekte der kommunikativen Kompetenzen der Individuen in Bezug auf die *Neuen Medien* behandelt:

1. Technisch-praktische Fertigkeiten der Handhabung (von z. B. ehemals Stift und Papier als Schreibwerkzeuge, heute neuerer Technologien und Medien),

2. primär-interpretative Fähigkeiten des Verstehens (primäres Verständnis der Symbole und Grammatik, heute auch: nicht-alphabetische und multimediale „Medientexte“ verstehen), und
3. sekundär-interpretative und kritische Fähigkeiten, Kenntnisse und Wissen (sinnverstandend Lesen, Kontexte für reflektierende Beurteilung und Rahmung des Textes miteinbeziehen können, heute z. B. Zusammenhänge über Produktion oder Inszenierung medialer Kommunikation reflektieren).

Die einzelnen Konzepte legen jedoch unterschiedliches Gewicht auf diese Aspekte, sodass wir mit Tyner (1998: 92) zwischen „tool literacies“, die vor allem Fertigkeiten und Kompetenzen der technischen Handhabung der neuen Medien beinhalten (1. und 2.) und „literacies of representation“, die das Verstehen und kritische Beurteilen der Informationen bzw. Medientexte in ihrem sozialen und kulturellen Kontext in den Vordergrund stellen (2. bis 3.), unterscheiden können.

Nach Buckingham geht die Thematisierung dieser unterschiedlichen Kompetenzen als Teil einer *Literacy* immer davon aus, dass es auch im Bereich der *Neuen Medien* Sprachen (*languages*) und Grammatiken (*grammars*) gibt, die wir grundsätzlich lesen und schreiben können, die wir aber auch dem Sinn nach verstehen und kritisch analysieren oder mit denen wir uns kreativ ausdrücken können (Buckingham 2003: 36). Buckingham merkt hierzu an, dass *Literacy* teilweise auch als modisches Schlagwort verwendet wird, um die Relevanz von Kompetenzen in Bezug auf *Neue Medien* zu propagieren, indem am hohen gesellschaftlichen Stellenwert der traditionellen *Literacy* angeknüpft wird. Die Qualität des Konzepts *Media Literacy* kann mit Bezug auf Buckingham auch danach beurteilt werden, wie weit es differenzierte und anwendbare Methoden zur kritischen Analyse und Vermittlung der Grammatik neuer medialer Kommunikation entwickelt (ebd.).

Im Gegensatz zur Ausbildung bestimmter Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse wird unter Bildung im pädagogischen Sinn ein reflexives Verhältnis zum eigenen Handeln und Wissen verstanden, das notwendigerweise das selbstständige In-Beziehung-Setzen des Subjekts zur eigenen Lebenspraxis impliziert. In diesem Sinne trägt die Vermittlung von *Literacy* zur Allgemeinen Bildung bei. Die Vermittlung Allgemeiner Bildung ist zumindest im deutschsprachigen Kulturkreis eine zentrale Aufgabe des Unterrichts in der schulischen und außerschulischen pädagogischen Praxis. Mit dem Ziel, einen Beitrag zur Allgemeinen Bildung des Menschen zu leisten, werden dabei insbesondere Inhalte vermittelt, die wissenschaftlich begründet sind. Wissenschaftliches Wissen wird dazu Bezugswissenschaften entnommen und in den pädagogischen Kontext transferiert. Die pädagogische Praxis ist damit grundsätzlich wissenschaftsorientiert gedacht. Daher ist es für die Legitimation von Inhalten, die in der Schule vermittelt werden sollen, notwendig, die jeweiligen Bezugswissenschaften zu berücksichtigen. Insofern es keine *Literacy-Wissenschaft* gibt und verschiedene *Literacy-Konzepte* auf jeweils unterschiedliche Wissenschaften Bezug nehmen, werden die Bezugswissenschaften hier im Blick auf die Legitimation mit angegeben. Damit wird es als Aufgabe der *Medienpädagogik* angesehen, die damit verbundene Auswahl von relevanten Zielen und Inhalten zu treffen und durch den Bezug auf den Bildungsbegriff zu verantworten. Mit dem Begriff *Literacy* stehen die Ziele im Mittelpunkt, während Inhalte in Praxisprojekten erarbeitet werden, die hier nicht in den Blick genommen werden.

Im Folgenden werden die verschiedenen Konzepte der *Literacy* daher systematisch anhand folgender Fragen vorgestellt:

1. Wann und in welchem Zusammenhang entstand diese *Literacy* (Entstehung)?
2. Auf welche Wissenschaften wird von welchen HauptvertreterInnen Bezug genommen (Wissenschaft)?
3. Was wird gelesen, d. h. rezipiert, was geschrieben, d. h. produziert und kommuniziert (Lesen und Schreiben)?
4. Wie wird Reflexion berücksichtigt (Fokus und Ziele)?

2. Literacies im Überblick

Library Literacy

Der Begriff wurde in den USA eingeführt und kann laut David Bawden als ein Vorläufer von *Information Literacy* gelten. „Library literacy“ meint die Fähigkeiten der Nutzung einer Bibliothek zur gezielten Literatursuche mit einem Akzent auf der Beurteilung des Wertes von Quellen im Hinblick auf das Ziel der Literatursuche (Bawden 2001: 5). In den 1970er-Jahren wurden die Begriffe „library-based research“ und *Information Literacy* weitgehend synonym verwendet und meinten Kompetenzen zur erfolgreichen Suche von Literatur zu einem bestimmten Themengebiet (Tyner 1998: 98). In den 1980er-Jahren wird die enge Verbindung zur *Information Literacy* noch deutlicher sichtbar, wenn „library literacy“ in einem Fachjournal für Bibliothekswesen (librarianship) im Zusammenhang mit „library instruction and user education“ (ebd.) definiert wird als „the learning of the basic skills of finding information“ (Lubans 1980, zit. n. Bawden 2001: 5).

Der Begriff wurde Anfangs noch vorwiegend auf Ausbildungsprogramme des Bibliothekspersonals, dann zunehmend auch auf die Einschulung der BibliotheksbenutzerInnen (*user education*) bezogen. Schließlich wurde der Begriff teilweise auch auf Programme zur Leseförderung in Bibliotheken ausgedehnt, sodass darunter nunmehr die Fähigkeiten von BibliothekarInnen zur Promotion und Vermittlung von Literatur und Lesen gemeint waren (ebd.). Einige VertreterInnen entwickelten stufenförmige Konzepte der „library literacy“, die von der Unfähigkeit, ein Buch ohne fremde Hilfe zu finden (*library illiteracy*), bis zu hocheffizienten Suchstrategien reichen (Fatzer 1987, zit. n. ebd.). Andere VertreterInnen thematisieren die Veränderung der Suchwerkzeuge bzw. Technologie der Literaturrecherche, die den Fokus der „library literacy“ zunehmend auf das Verständnis für den Umgang mit elektronischen Suchmaschinen und die Formate, in denen Informationen zugänglich sind, legen (Rudolph, Smith & Argall 1996, zit. n. ebd.). Die Weiterentwicklung der „library literacy“ zur „information literacy“ wird an anderer Stelle behandelt. Die wichtigsten VertreterInnen sind Lubans 1980, Fatzer 1987, Dusenbury 1989, Rudolph, Smith & Argall 1996.

Im Blick auf die Rezeption von Inhalten stellte die *Library Literacy* anfangs Zettel- und Karteikataloge und später zunehmend elektronische Datenbanken bzw. Suchmaschinen in den Mittelpunkt. Die Produktion von Inhalten wird nicht thematisiert, da es nur um die Recherche geht. Eine Reflexion, die zur Bildung beitragen kann, ist in diesem Literacy-Konzept nicht berücksichtigt.

Computer Literacy

Die *Computer Literacy* ist im Sinne des *Chambers English Dictionary* nicht als Lese- und Schreibfähigkeit (*ability to read and write*) zu verstehen, sondern als Bezeichnung für den kompetenten Umgang mit dem Computer bzw. dessen Hard- und Software. Die ersten Definitionen der 1980er- und frühen 1990er-Jahre beschreiben „computer literacy“ als ein Ganzes der Kenntnisse und Fertigkeiten, die ein durchschnittlicher Benutzer für den Umgang mit einem Computer im privaten und beruflichen Umfeld benötigt (Hunter 1983, Haigh 1985, Kanter 1992 in Bawden 2001: 6). Der Begriff wird auch synonym mit „IT-literacy“ und „electronic literacy“ gebraucht. Vom *US Committee on Information and Technology* (1999, zit. n. ebd.) wurde der Begriff *Literacy* 1999 als zu bescheiden für den kompetenten Umgang mit Computertechnologie kritisiert und gegen „IT fluency“ (sichere, flüssige Anwendung des Computers) ausgetauscht. Allan Martin (2008: 157) unterscheidet drei Phasen der Entwicklung des Konzepts der „computer literacy“: (1) Eine „mastery phase (up to the mid-1980s)“, in der die Bedienung der Technologie im Vordergrund stand, (2) eine „application Phase (mid-1980s to late-1990s)“, in welcher die Kenntnisse der Programme und deren Anwendung im Schul-, Arbeits- und Privatbereich in den Mittelpunkt rückte, und schließlich (3) eine „reflective phase (late-1990s on)“, in der deutlich wurde, dass die Implementierung der Hard- und Software ohne eine Zuwendung zu mehr „critical, evaluative and reflective approaches“ keine Verbesserung des Schul- oder Arbeitsbereiches zur Folge hat (ebd., im Original z. T. kursiv). HauptvertreterInnen sind Hunter 1983, Husen & Postlethwaite 1985, Haigh 1985, Lynch 1998 und das *Committee on Information and Technology* (for NRC 1999). Um Lesen und Schreiben geht es bei der „computer literacy“ genau genommen überhaupt nicht, sondern um die Handhabung von Computern („computer skills“). Entsprechend spielen Rezeptionsprozesse und Reflexionsprozesse keine Rolle.

Network Literacy

Der Begriff *Network Literacy* wurde erstmals von Charles R. McClure (1993) in seinem Buch „The Knowledge Economy: The Nature of Information in the 21st Century“ verwendet und thematisiert die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Nutzung von elektronischen Netzwerken (heute vor allem des Internet) für den Zugang zu Informationen. Er betont darin deren gesellschaftliche Relevanz für die Förderung von Chancengleichheit verschiedener Bevölkerungsgruppen in der beruflichen und alltäglichen Lebenspraxis: „There is an educational disconnection between the rapidly developing communications technologies and resources available to the public, and the public's ability to use these resources“ (McClure 2001/1993: 404)

McClure versteht unter „network literacy“ die „ability to use networked information to analyse and resolve both work-related and personal decisions (...)“ (McClure 1993 zit. n. Tyner 1998: 94). Diese Fähigkeit kann als Teilbereich einer breiter angelegten *Information Literacy* betrachtet werden. Als Hauptvertreter dieser Richtung sind McClure (1993: 2001), Hofstetter (2003) und Johnson (2008) zu nennen. Diese beziehen sich auf die „Information Studies“ bzw. „Information Sciences“ (Informationswissenschaft).

„Network literacy“ im engeren Sinne meint Fertigkeiten der Handhabung von Handschrift, Mails und SMS, die verschiedene Arten des „mode“ in der „written language“ darstellen und als Netzwerktechnologien (*tool literacy for intra- and internet skills*) beschrieben werden. *Literacy* wird hier in der Bedeutung „having a competence in or with“ verstanden und nicht im Sin-

ne einer Lese- oder Schreibfähigkeit. Die Rezeption im Sinne des Verstehens der Formate und Inhalte und von Produktion im Sinne der Generierung und Kommunikation von Inhalten wird erst von breiter angelegten Konzepten thematisiert. Reflektiert wird der Zugang zu Informationen über Netzwerktechnologien, d. h. heute vor allem über das Internet. Eine Reflexion auf die Bedeutung für die (Selbst-)Konstitution des Menschen wird nicht vorgenommen.

Unter den Titeln „internet literacy“ werden im 21. Jahrhundert breitere Konzepte dieser *Literacy* diskutiert (Hofstetter 2003 zit. n. Johnson 2008), die hier den Begriffen „digital literacy“ und „multimedia literacy“ zugeordnet wurden.

Technology Literacy

Die „technology literacy“ ist Ende der 1980er- bis Mitte der 1990er-Jahre in den USA im Zusammenhang mit Initiativen zur Förderung der privaten, schulischen und beruflichen Nutzung bzw. Implementierung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) entstanden („A Nation at Risk“, 1980er-Jahre; „Science for all Americans“, 1990er-Jahre). Der Begriff wurde oft mit *Computer- und ICT-Literacy* synonym gebraucht. Ein „white paper“ zur „technology literacy“ wurde im Auftrag der *Intel Corporation* mit dem Ziel der Promotion neuer Technologie für den pädagogischen Bereich (Schule, Universität etc.) verfasst (Thomas & Knezek 1995). Da sie als „tool literacy“ in eine breiter gefasste *Information Literacy* integriert werden kann, entfällt an dieser Stelle eine detaillierte Auseinandersetzung. Als HauptvertreterInnen sind die *Association for Educational Communications and Technology* (AECT 1981), Thomas & Knezek 1995 und die *Intel Corporation* zu nennen. Damit besteht ein Bezug zur „Educational Technology“. Da es sich dabei um ein Anwendungsgebiet und nicht um eine Wissenschaft handelt, kann eine spezifische Bezugswissenschaft nicht identifiziert werden.

Im Blick auf das Lesen und Schreiben stehen Fertigkeiten der Handhabung von Technologie (*tool literacy*) im Mittelpunkt. *Literacy* wird hier in der Bedeutung von „having a competence in or with“ verstanden und nicht im Sinne einer Lese- oder Schreibfähigkeit.

Ziel ist der kompetente und bewusste Umgang mit neueren Technologien der digitalen Informationsverarbeitung. Dieser Umgang soll gefördert werden, um die Produktions- und Innovationskapazitäten der Gesellschaft zu steigern. Damit werden in erster Linie ökonomische Interessen verfolgt. Bildungsprozesse im Sinne kritischer Reflexion der Lebenspraxis des Menschen werden dagegen nicht in den Blick genommen.

Information Literacy

Das Konzept der *Information Literacy* hat seine Ursprünge im Bibliotheks- und Informationssektor. Der Begriff wurde in den USA eingeführt und war dort mindestens bis zur Mitte der 1970er-Jahre vor allem in Kreisen der Bibliothekswissenschaften gebräuchlich (siehe „library literacy“). 1974 erweiterte Paul Zurkowski als Präsident der *Information Industry Association* (IIA) in einer Kampagne der *National Commission on Libraries and Information Sciences* (NC-LIS) den Begriff auf die Ausbildung aller Fachkräfte (*skilled workers*) in der „information service economy“ (Tyner 1998: 98). *Information Literacy* hat neben der Ausbildung im Bibliothekswesen (*library literacy*) somit ursprünglich auch einen ökonomischen Hintergrund.

Shirly J. Behrens bemerkt in einem Artikel zur Geschichte der *Information Literacy*, dass in den Definitionen der 1970er-Jahre der Zugang zu und die Organisation von Informationen als wesentlich für eine florierende Gesellschaft angesehen wurden (Behrens 1994 zit. n. ebd.). Während zunächst die ökonomische Komponente und das berufliche Problemlösen im Vor-

dergrund standen, wurde *Information Literacy* ab Mitte der 1970er-Jahre auch als Bedingung für politische Partizipation und „active citizenship“ gesehen (ebd.); so zum Beispiel bei Owens, der *Information Literacy* als notwendige Fähigkeit für das Überleben demokratischer Institutionen sieht, die BürgerInnen benötigen, um ihre „civic responsibilities“ wahrzunehmen und gut informiert Entscheidungen treffen können (Owens 1976: 27, zit. n. Tyner 1998: 98).

Als in den 1980er-Jahren Anwenderkenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Computertechnologie für die Daten- und Informationsverarbeitung sowie die Suche, Verwaltung und Präsentation von Information an Bedeutung gewannen, wurden die Begriffe „computer literacy“, „ICT-literacy“ und „electronic literacy“ oft synonym mit *Information Literacy* verwendet (Bawden 2001: 6). Forest Horton stellte 1983 „computer literacy“ und *Information Literacy* gegenüber, indem er das Verständnis für Hard- und Software, sowie die technisch-praktische Handhabung des Computers (*Computer Literacy*) von den Fähigkeiten und dem Wissen im Umgang mit den Programmen zur Informationssuche für „problem-solving and decision-making“ unterschied (Horton 1983, zit. n. Tyner 1998: 99). Die Sicht von „computer literacy“ als Grundlage für *Information Literacy* wird auch von Lynch und Oxbow (1998) sowie Johnston und Webber (1999) vertreten. Andere sehen wiederum *Information Literacy* als Teil einer breiter angelegten Computer bzw. ICT-Literacy; z. B. Shapiro und Huges (1996) und Brouwer (1999), worauf weiter unten näher eingegangen wird (Bawden 2001: 8).

Ebenfalls in den 1980er-Jahren nahmen BibliothekswissenschaftlerInnen verstärkt Konzepte der Informatik zur „computer literacy“ auf und verbanden diese mit bestehenden Konzepten der bibliografischen Einschulung (*library user education*). Die *American Library Association* startete Ende der 1980er eine Kampagne, um die Relevanz von *Information Literacy* über das Bibliothekswesen hinaus zu propagieren. Diese mündete 1989 in einen Bericht mit einer neuen Definition, wonach eine Person als „information literate“ bezeichnet werden kann, wenn sie bewusst entscheiden kann, ob ein Informationsmangel besteht, und diesen dann effektiv durch Suche und Evaluation der benötigten Informationen beheben kann. *Information Literacy* wird hier auch als die Fähigkeit zu Lernen behauptet (aktuell: Methodenkompetenz, metafachliche Kompetenz), indem Lernen mit der Organisation von Informationen gleichgesetzt wird. Laut ALA qualifiziert *Information Literacy* schließlich für das lebenslanges Lernen, weil sie es ermöglicht, für jede Aufgabe die benötigten Informationen zu finden und entsprechende Entscheidungen zu treffen (ALA 1990: 1, zit. n. Tyner 1998: 99). In einem weiteren Bericht wurde diese Definition aktualisiert und vereinfacht: *Information Literacy* ist demnach „the ability to find, evaluate, and use information effectively in personal and professional lives“ (ALA 1991: 152, zit. n. Tyner 1998: 100).

Im Zusammenhang mit der Ausweitung des Information Literacy-Konzepts über das Bibliothekswesen und die Einschulung von NutzerInnen hinaus wird die Relevanz von Bibliotheken für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung in einer „Informationsgesellschaft“ begründet. So betonen Breivik und Gee 1989 die zentrale Rolle von Bibliotheken und Büchereien für Schulreformen: „Libraries are where knowledge of all disciplines is related (...) provide a framework for synthesizing specialized knowledge (...). And finally, libraries and librarians can help students master critical information-literacy skills“ (Breivik & Gee 1989, zit. n. Tyner 1998: 100). McCrank stellt Anfang der 1990er-Jahre die Forderung auf, zwischen der Promotion von Bibliotheken per se und der Promotion von *Information Literacy* zu unterscheiden. Er bemerkt, dass letztere ironischerweise die Arbeit von BibliothekarInnen überflüssig zu machen scheint (McCrack 1990 zit. n. ebd.).

Information Literacy wird ab Mitte der 1990er-Jahre von der engen Verknüpfung mit bibliografischer Recherche (siehe „library literacy“) getrennt und als Konzept im Umgang mit Computertechnologie, Datenbanken und Netzwerken zunächst an Universitäten ausgeweitet. So wurde 1994 an der *California State University* eine „information literacy initiative“ durchgeführt, in deren Bericht Stuart Sutton vier „sub-literacies“ mit *Information Literacy* verknüpft: „traditional literacy (reading and writing), computer literacy, media literacy and network literacy“ (Sutton 1994: 1 zit. n. ebd.). Die Integration von anderen Literacies in ein breiter gefasstes Information Literacy-Konzept scheint bislang jedoch kaum mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung oder einem kooperativen Austausch der VertreterInnen und ihrer Wissenschaftstraditionen einherzugehen (Tyner 1998: 104 und Livingstone et al. 2008).

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich Grundidee und Perspektive der Konzepte zur *Information Literacy* seit Beginn der 1990er-Jahre nicht wesentlich geändert haben, sodass sich eine aktuellere Definition von 2003, die *Information Literacy* als „encompasses knowledge of one's information concerns and needs, and the ability to identify, locate, evaluate, organize and effectively create, use and communicate information to address issues and problems at hand“ (UNESCO 2003) bestimmt, mit derjenigen von 1991, die „the ability to find, evaluate, and use information effectively in personal and professional lives“ (*Americian Library Association*, 1991) in den Mittelpunkt rückt, in wesentlichen Punkten deckt.

Das Hauptaugenmerk der Konzepte zur *Information Literacy* liegt nach wie vor auf dem Zugang (*access*) zu Informationen mit dem Ziel der effektiven Problemlösung. In zunehmendem Maße werden auch Probleme der Evaluation von Informationen und deren Transformation in Wissen abhängig von kulturellen Kontexten bzw. Vorwissen in den Blick genommen (Johnston und Webber 1999, zit. n. Bawden 2001: 8 und Livingstone et al. 2008).

Die Entwicklung neuer Informationstechnologien führte allerdings einerseits dazu, dass der Adressatenkreis der Konzepte von den BesucherInnen einer Bibliothek (*library literacy*) auf alle Personen ausgeweitet wurde, die Medien als Technologien der Information im Alltag, Studium oder Beruf verstärkt nutzen (Schule, Universität, Weiterbildungsprogramme). Andererseits wurden vermehrt sogenannte „tool literacies“, wie z. B. „computer-, technology- and network literacy“ (Tyner 1998: 94), welche Fertigkeiten und Kompetenzen zur Handhabung der neuen Technologien beschreiben, in die bestehenden Information Literacy-Konzepte integriert. Ein Blick auf die Homepage des *National Forum on Information Literacy* zeigt, dass neben den neuen Technologien auch Handschrift, Mails und SMS als verschiedene Arten des Modus „written language“ sowie neue gesellschaftliche Herausforderungen und Erwartungshaltungen in die Perspektive der *Information Literacy* integriert werden. Dies geschieht beispielsweise in Form spezieller Informationsbereiche, wie der „health literacy“ oder der „financial literacy“.

Trotz der inzwischen weltweiten Verbreitung und Diskussion dieser in den USA entstandenen *Literacy* und deren theoretischer Ausweitung über den Bibliothekssektor hinaus, hat die *Information Literacy* bislang kaum Einzug in die Curricula an Schulen oder Universitäten abseits der bibliografischen Einschulung gefunden (vgl. zur *Information Literacy* in Europa: Basioli 2003).

Als HauptvertreterInnen sind die *American Library Association* (ALA 1991), McClure 1994, Sutton 1994, Goodwyn 2000, Johnston & Webber 2003, das *National Forum on Information Literacy* (NFIL) und die *Information Literacy Experts der Prague Declaration* (UNESCO 2003) zu nennen. Als Bezugswissenschaften werden *Library and Information Science* (Bibliothekswissenschaft und Informationswissenschaft) genannt.

Gelesen werden Quellen und Formate verschiedener Medien in Bezug auf Informationen, um ein vorher zu identifizierendes Problem durch die Rezeption von Wissen zu lösen bzw. um auf Basis der Informationen, die in ein Vorwissen integriert werden müssen, kompetent zu entscheiden. Dies setzt einerseits Kenntnisse und Fertigkeiten der Nutzung der verschiedenen Quellen (Informationstechnologien) voraus, die als „tool literacies“ zur technisch-praktischen Voraussetzung der Lektüre dienen (*computer literacy, network literacy, technology literacy* etc.), andererseits interpretativ-praktische Fähigkeiten sowie ein Wissen über die Angemessenheit der Quellen zur Lösung des Informationsmangels (*information gap*). Die Rezeption der unterschiedlichen Formate setzt wiederum technische Handhabung (*tool literacies*) und kritisch-evaluative Fähigkeiten voraus (*literacies of representation*). So werden in neueren Konzepten der *Information Literacy* diese bereits als „digital literacy“ diskutiert, um die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit unterschiedlichen digitalen Formaten, in denen Information codiert wird, zu berücksichtigen (Fieldhouse & Nicolas 2008: 66). Andererseits wird zur kritischen Rahmung und Beurteilung der Kontexte der recherchierten Informationen versucht, Konzepte der Media Literacy oder „visual literacy“ in ein breiteres Konzept der *Information Literacy* zu integrieren (Martin & Grudziecki 2006: 254).

Rezeption meint seit den Anfängen der *Information Literacy* eine Aktivität (Suche, Orientierung) und legt den Fokus daher mehr auf den Zugang zu Informationen, die nicht durch die Massenmedien Zeitung, Radio und Fernsehen an die RezipientInnen gesendet werden, sondern in einer ehemals manifesten (Bibliothek), nunmehr zunehmend digitalen Umgebung aufgesucht werden müssen (Livingstone et al. 2008: 108). Obwohl nach wie vor die Suche von Informationen und deren Organisation (*management*) im Vordergrund stehen, wird in aktuelleren Definitionen auch die Produktion von Informationen in verschiedenen Formaten zur Präsentation und Kommunikation berücksichtigt (UNESCO 2003, Fieldhouse & Nicolas 2008: 53). Renee Hobbs stellt fest, dass eine stärkere Betonung der Produktion von Informationen seit Ende der 1990er-Jahre unter dem Titel einer breiter angelegten *ICT-Literacy* diskutiert wird. So hat das *Educational Testing Service* (ETS) 2004 einen Online Test für *ICT-Literacy* gestartet, der neben dem Zugang (*access*), der Organisation (*manage*), der Interpretation (*integrate*) und der Evaluation des Wertes von Informationen auch die Konstruktion (*create*) und Bearbeitung für die Kommunikation von Information und Generierung neuen Wissens enthält (Hobbs 2008: 434). Diese breiter angelegte *ICT- und Information Literacy* wird, wie weiter oben schon bemerkt, in den letzten Jahren auch unter dem Titel „digital literacy“ diskutiert, die an anderer Stelle dieses Beitrags behandelt wird.

Im Blick auf die Reflexion stehen der Zugang zu Informationen und die Beurteilung ihres Wertes zur effektiven Nutzung bzw. Problemlösung in Beruf und Alltag im Mittelpunkt. In neueren Konzepten werden auch die Transformation von Information in Wissen und dessen Formatierung (*tool literacy*) und Präsentation (*literacy of representation*) berücksichtigt. Der Fokus der Mehrheit der Konzepte liegt dabei auf der Ausbildung von arbeitsmarktbezogenen Fertigkeiten und Kompetenzen zum Zwecke der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit (*employability*) des Einzelnen in der Gesellschaft sowie der gesellschaftlichen Produktivkraft (*human capital*) insgesamt. Während ausbildungsrelevante Kompetenzen weitgehend berücksichtigt sind, fehlen fundierte Konzepte, die auf Persönlichkeitsbildung oder den kritisch-reflexiven Umgang mit Wissen Bezug nehmen. Solche Konzepte müssten die Suche nach Informationen nicht lediglich am Modell der Auffüllung einer Wissenslücke denken, sondern zum Nachdenken über die politische, soziale, ethische, ökologische und schließlich persönlich-lebenspraktische Be-

deutung der Distribution und Konstruktion von Information und Wissen in unterschiedlichen Medien anregen.

Television Literacy

Television Literacy kann als Vorgängerkonzept von *Media Literacy* und kritischer *Visual Literacy* verstanden werden. Diese Literacy hatte bis zu Beginn der 1970er-Jahre noch einen eindeutig bewahrpädagogischen Fokus (*inoculation approach*), während Konzepte der *Media Literacy* stärker die aktive Rolle der MediennutzerInnen betonen. Das Konsumverhalten hinsichtlich Dauer und Intensität des Fernsehens wird heute in den USA unter dem Titel „media management“ auch in Bezug auf andere elektronische Medien hauptsächlich von Eltern- und Lehrervereinen und von KinderärztInnen thematisiert (Hobbs 2008: 436). „Critical viewing“ wird hierbei auch in einem ästhetischen Sinne verstanden: Analog zur Kunstkritik wurde die Fähigkeit zur Beurteilung der Fernsehsendungen als schön bzw. wertvoll oder hässlich bzw. nicht sehenswert angestrebt. Diese Perspektive wurde in der „visual literacy“ neu reflektiert und die einst normative, d. h. vorschreibende und unreflektierte Übernahme des guten Geschmacks in manchen „critical viewing“-Konzepten kritisiert und weiterentwickelt.

Als HauptvertreterInnen sind Dondis (1982), Brown (1991) und PTAs (*parent teacher associations*) zu nennen. Eine dezidierte Bezugswissenschaft konnte nicht identifiziert werden. Bezüglich der Rezeption steht der bewusste Fernsehkonsum im Sinne eines kritischen und selektiven Fernsehens im Mittelpunkt. Das Schreiben, also die Produktion von Inhalten, wird nicht thematisiert. Reflektiert werden sollen alle TV-Formate im Blick auf bestimmte Vorurteile (*recognize gender and racial prejudices*), auch im Blick auf die eigene Rezeption.

Media Literacy

In Großbritannien, Kanada und Australien wurde das, was heute unter dem Titel „media literacy education (MLE)“ behandelt wird, lange unter dem Begriff „media education“ diskutiert. Im angloamerikanischen Diskurs einigten sich die führenden VertreterInnen der „media education“ 1992 auf eine grundlegende Definition im Rahmen einer internationalen Konferenz, die am *Aspen Institute* (USA, Queenstown) entwickelt wurde: Media Literacy ist danach „the ability to access, analyze, and produce communication in a variety of forms“ (Aufderheide & Firestone, Aspen Report 1993). Im Zentrum stehen also Kompetenzen und Wissen, die einen produktiv-kreativen und analytisch-reflexiven Umgang mit allen Medien, d. h. medialen Texten ermöglichen.

Als HauptvertreterInnen sind Masterman (1985, 1989, 1991), Buckingham (1990, 1993, 1994, 1996, 2001, 2003, 2005, 2009), Hart et al. (1993) und Hobbs/Messaris/Tyner zu nennen. Zentrale Bezugswissenschaften sind die *Media Studies* und die *Cultural Studies*.

Im Blick auf das Lesen und Schreiben werden Medienbotschaften als Text betrachtet, der immer mit einer bestimmten Herkunft (*production*), einer bestimmten Sprache bzw. Inszenierung (*language*) und bestimmten, meist verborgenen Weltanschauungen und Werthaltungen (*representations*) verknüpft ist und für bestimmte Zielgruppen (*audience*) produziert wird. Um diesen Produktionsprozess verstehen zu können, werden alle Medieninhalte anhand entsprechender Kernfragen gelesen, das heißt kritisch analysiert und so eine Metasprache vermittelt. Neben diesem Schlüsselkonzept, dass der Medienpädagoge David Buckingham (2003) verwendet, gibt es noch andere Formulierungen der Schlüsselfragen, die in der Sache jedoch weitgehend dieselben Grundfragen stellen.

In der Produktion eigener Medientexte in unterschiedlichen Formaten (Filme, Comics, Radiosendungen etc.) werden im aktiven Produzieren (Schreiben) die kreativen Potenziale der Medien reflektiert, aber auch deren Manipulationsmöglichkeiten nachvollziehbar gemacht (kritische Medienbildung).

Damit stehen die Fähigkeiten des kritischen Umgangs (*decode/read*) mit allen Medientexten, der kreativen Gestaltung, des persönlichen Ausdrucks und der partizipativ-politischen Nutzung unterschiedlicher Medien (*encode/writing*) im Mittelpunkt. Auf diesem Weg werden Bildungsprozesse im Sinne kritischer Reflexion der Rolle von Medien bei der Inszenierung von Wirklichkeit (*representation*) für die eigene Selbst- und Fremdwahrnehmung angeregt.

Visual Literacy

Der Begriff einer *Visual Literacy* als eigene, neue Literacy verwundert zunächst, wenn man bedenkt, dass Schreiben und Lesen immer mit dem Visuellen in der Form von sichtbaren Schriftzeichen zu tun hat. Allerdings bezieht sich der Begriff in seiner ursprünglichen Konzeption von John Debes aus den 1960er-Jahren auf eine visuelle Sprache, die über die alphabetischen Schriftzeichen hinausgeht. Es geht allgemeiner um die Kommunikation von visuellen Botschaften (*visual messages*) mithilfe von Bildern, Symbolen, Grafik usw. Ein „visual literacy“-Konzept aus den 1980er-Jahren versteht darunter die Fähigkeit, Bilder in unterschiedlichen Medien zu verstehen und mithilfe unterschiedlicher Medien selbst Bilder zur visuellen Kommunikation einzusetzen (Considine 1986 zit. n. Tyner 1998: 105). Hierbei wird „visual literacy“ als breiteres Konzept der „critical viewing skills“ verstanden, das einerseits verstärkt auf die Vielfalt der visuellen Kulturen Rücksicht nimmt und nicht die Darstellungsnorm der Hochkultur allen anderen überordnet, und andererseits verstärkt die kreativ-produktiven Potenziale des Schreibens über Bilder betont.

Zur „visual literacy“ gibt es sehr unterschiedliche Konzepte. Sie können jedoch grob in eine eher kritisch-reflexive und eine technisch-pragmatische Richtung eingeteilt werden. Während die kritisch-reflexive Richtung Konzepten der Media Literacy vergleichbar ist und die bewusst reflexive Rahmung von visuellen Medientexten bzw. -botschaften behandelt, befasst sich die technisch-pragmatische „visual literacy“ eher mit der kreativ-praktischen und effektiven Nutzung von Bild- und Filmbearbeitungstechnologien im ausbildungsbezogenen Kontext. Zur kritisch-reflexiven Literacy können auch Konzepte der Kunst- und Kulturvermittlung (*visual arts*) gezählt werden, welche visuelle Kommunikation in allen ihren Facetten thematisieren.

Ein „white paper“ zur technisch-pragmatischen „visual literacy“ wurde im Auftrag von *Adobe Systems Pty Ltd Australia* verfasst. Dieser Umstand erklärt, warum manche „visual literacy“-Konzepte stark auf bestimmte Softwareprodukte fixiert sind (Bamford 2003). Die finanzielle Unterstützung von medienpädagogischer Forschung und Praxis durch private Konzerne und kommerzielle MedienproduzentInnen wird kontrovers diskutiert (Hobbs 2008: 442). Auch wenn es sinnvoll und effizient scheint, diese produktiv einzubeziehen, kommt es dennoch darauf an, nicht bei der Implementierung von Technologien in Schulen und Ausbildungsstätten haltzumachen oder gar diese Form von Wirtschaftsförderung über pädagogisch-öffentliche Interessen zu stellen, sondern gemeinsam an der Forschung und Vermittlung von Literacy zu arbeiten und dabei die Unabhängigkeit medienpädagogischer Praxis von ökonomischen Interessen zu erhalten.

Als HauptvertreterInnen sind Debes 1968, Ausburn & Ausburn 1978, Considines 1986, Moore & Dwyer 1994, Messaris 1995, Kress & Van Leuven 1996, Giogis et al. 1999 und Bam-

ford 2003 zu nennen. Diese beziehen sich auf Semiotics, Visual Arts, Linguistics, Cultural Studies, Communication Studies und die Perceptual Psychology.

Im Blick auf die Rezeption steht das Verstehen aller visueller Darstellungen (Bilder, Film, Icons, etc.) in ihrem kulturellen und historischen Kontext im Mittelpunkt. Genussfähigkeit und Urteilsvermögen in Bezug auf visuelle Kulturprodukte und Kunstwerke werden als Ziele genannt. Auch die Produktion im Sinne visueller Kommunikation mithilfe verschiedener Medien und Techniken wird thematisiert.

Die kritisch-reflexiv orientierte „visual literacy“ reflektiert auf die kulturellen und interkulturellen Bedingungen der Fähigkeit, visuelle Kommunikation zu lesen (Kontextwissen). Die Förderung visueller Kompetenz soll eine kritische Rezeption von unbewegten und bewegten Bildern (z. B. Werbegrafiken, Filme) sowie einen kreativen Zugang zu allen visuellen Kulturprodukten und Kunstwerken ermöglichen. In der pragmatisch orientierten „visual literacy“ geht es um die Förderung der Fähigkeiten visueller Kommunikation im Umgang mit ICT (*information and communication technology*).

Digital Literacy

„Digital literacy“ wird laut David Bawden seit den 1990er-Jahren von einer Reihe von AutorInnen verwendet, um Fähigkeiten des Lesens und Verstehens von Hypertexten und multimedialen Texten zu beschreiben (Bawden 2001: 21). So wird von Lanham 1995 die neue Herausforderung im Umgang mit digitalen Medien betont, die Informationsaustausch und Kommunikation in vielen Formaten (Text, Bilder, Sound, Animationen etc.) ermöglichen. Im Unterschied zur „traditional literacy“ ist demnach eine erweiterte Literacy notwendig, die Lanham als eine Art von „multimedia literacy“ versteht (Lanham zit. n. Bawden 2008: 18).

Eine weitere Verbreitung verschaffte Paul Gilster dem Begriff, unter dem er die Fähigkeit versteht, Informationen in vielen unterschiedlichen Formaten über Computer und Internet finden, handhaben und verstehen zu können sowie kritisch zu reflektieren (Gilster 1997: 2ff.).

Unter dem Schlagwort „Digital Literacy“ (oder auch Literacies im Plural) werden in neueren Publikationen unterschiedlichste Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und Kenntnisse im Umgang mit allen digitalen Medien bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien diskutiert. Es gibt bislang keine erkennbare, einheitliche Forschungstradition zur „digital literacy“. Daher werden Konzepte unter diesem Titel hier als Aktualisierung von *Information* und *Media Literacy* behandelt. Die HauptvertreterInnen sind demnach mit denjenigen dieser Literacies weitgehend identisch: Lanham 1995, Gilster 1997 sowie Lanksheat, Knobel et al. 2008 (darin insbesondere Buckingham, Johnson, Fieldhouse & Nicholas und Martin) sind an dieser Stelle zu nennen. Bezugswissenschaften sind die Media Studies, Cultural Studies (Sozial-, Kommunikations- und Kulturwissenschaften) und die Library and Information Science (Bibliotheks- und Informationswissenschaft).

Im Blick auf Lesen und Schreiben geht es darum, dass unterschiedliche Formate in digitalen Medien praktisch und effektiv genutzt und kritisch reflektiert werden können. Themen wie Navigation im Hypertext, Intermedialität und Multimedialität werden unter dem Titel „digital literacy“ von VertreterInnen der *Information* und *Media Literacy* und anderen WissenschaftlerInnen, die sich mit Medialiteracies beschäftigen, diskutiert.

Als „digital information literacy“ stehen Fähigkeiten der Orientierung in Hypertexten (*net geography*) im Umgang mit digitalen Medien als Technologien (Computer, Mobiltelefone & Internet) im Hinblick auf die gezielte Suche, das Verstehen und die kritische Beurteilung der

Formate, Quellen etc. von Informationen im Fokus. Als „digital media literacy“ stehen Fähigkeiten des kritischen und produktiv kreativen Umgangs mit allen digitalen Medien und Formaten als kulturelle Ausdrucksformen im Vordergrund.

Multimedia Literacy

Die *Multimedia Literacy* ist als Weiterentwicklung von Information und Media Literacy zu sehen. Die HauptvertreterInnen und Bezugsdisziplinen sind gleich denen der „digital literacy“. Das gilt auch für Lesen, Schreiben und Reflexion, wobei der Fokus auf die Inter- und Multimedialität gelegt wird.

Multimodal Literacy

Der Begriff einer *Multimodal Literacy* wurde erstmals 2003 von Gunther Kress und Carey Jewitt in Zusammenarbeit mit anderen AutorInnen aus dem Bereich der Semiotik und Kulturwissenschaften im gleichnamigen Buch diskutiert (Kress & Jewitt 2003). Er basiert auf der semiotischen Theorie multimodaler Kommunikation, die eine Weiterentwicklung der Theorie sozialer Semiotik (*social semiotics*) von Michael Halliday darstellt (Hodge & Kress 1988).

Der wissenschaftliche Diskurs zur „multimodal literacy“ ist noch relativ neu. Der Forschungsstand und die Praxiserfahrungen sind deshalb auch noch nicht vergleichbar fundiert wie diejenigen zur Media Literacy in Schulsystemen oder der Information Literacy im Bereich der bibliografischen Instruktion. Außerdem ist bei den Publikationen zu dieser Literacy nicht immer ersichtlich, ob es nun um eine erweiterte „Lese- und Schreibkompetenz“ im Sinne von Medienbildung als „teaching about media“ geht, oder vielmehr um die Promotion einer neuen, besseren Lerntheorie in Bezug auf multimodalen Unterricht, also Mediendidaktik. Es werden, wie im deutschsprachigen Raum unter Medienkompetenz und Medienbildung, Fähigkeiten im Umgang mit neuen Medien reflektiert, die in der Unterrichts- und informellen Bildungspraxis eine Voraussetzung und Ergänzung für das Lernen mit Medien darstellen. „Multimodal literacy“ als Ziel von Medienbildung in Bezug auf ein erweitertes Verständnis des „Lesens und Schreibens“ sollte nicht mit multimodalem und multimedialem Unterricht als didaktischem Prinzip vermischt werden, gerade weil eine solche Literacy den kompetenten und kritischen Umgang mit multimodalen und multimedialen Unterrichtsformen teils erst ermöglicht, teils begleiten sollte.

Als HauptvertreterInnen sind Kress & Jewitt (2003, darin: Burn, Franks, Kenner, Lancaster, Mavers, Moss, Pahl, Parker), Pahl & Rowsell 2005, Bearne & Wolstencroft (2007), Stein/Wyatt-Smith & Elkins (2008) und Unsworth (2008) zu nennen. Als Bezugsdisziplinen werden die Social Semiotics und die Literacy Studies genannt. Bezüglich der Rezeption von Inhalten geht es darum, viele verschiedene „modes“ verstehen bzw. lesen zu können. Der Ausdruck „mode“ meint eine bestimmte mediale Praxis bzw. die ihr entsprechende Form, sodass z. B. Handschrift, E-Mails oder SMS verschiedene Arten des „mode“ Schriftsprache darstellen. Eine E-Mail kann jedoch wiederum eine Kombination aus Bildern, Sound und Texten und daher verschiedene „modes“ als Ausdrucksweisen multimedialer Kommunikation enthalten. Dabei geht es auch darum, multimodale Texte verständlich und anspruchsvoll für ein bestimmtes Publikum produzieren zu können.

Im Blick auf die Reflexion wird der wirksame und situative Einsatz multimodaler Kommunikation, um sich kreativ auszudrücken und in der Wirtschaft von heute und morgen Inhalte ansprechend präsentieren zu können (Stichwort „multimodal rhetorics“), thematisiert. Aus

Sicht der Entwicklung eines umfassenden Literacy-Konzepts stellt „multimodal literacy“ dabei eine Spezialisierung der Media Literacy und Information Literacy dar, deren Fokus auf den kreativ-produktiven Kompetenzen zur Rezeption und Produktion multimodaler Ausdrucksformen liegt. In „multimodal literacy“-Konzepten fehlt allerdings bislang der Einbezug von Bildung im Sinne der Reflexion auf die Bedeutung der multimodalen Kommunikationspraxis für das Subjekt.

Multiliteracies

Das Manifest der *New London Group* (2000/1996) fordert Mitte der 1990er-Jahre zu einer neuen *Literacy-Pädagogik* auf, welche eine multikulturelle mit einer multimedialen Herausforderung verknüpft. Die Vorherrschaft des traditionellen Schreibens und die Vorherrschaft einer dominanten Sprachkultur werde durch Multimodalität (verschiedene Medien sprechen verschiedene Sinne an) und Diversität multikultureller Gesellschaften herausgefordert.

Als HauptvertreterInnen sind eben die *New London Group* (seit 1994, Manifest 1996), Cope & Kalantzis (2000), Luke/Nakata/Bianco/Fairclough/Kress und Michaels/Gee/Cazden zu nennen. Als Bezugswissenschaften werden die Social Linguistics und die Communication Studies genannt.

Im Blick auf das Schreiben geht es darum, unterschiedliche Medienformate (Text, Sound, Grafik in unterschiedlichen „modes“ wie E-Mail, Podcast, Icons) aus unterschiedlichen kulturellen, milieu- und arbeitsplatzspezifischen Kontexten heraus zu verstehen. Auch das Schreiben als Kommunizieren von Bedeutung (*meaning-making*) in unterschiedlichen Sprachen und Grammatiken, indem eine Vielzahl von Medien und medialen Praktiken bzw. Schreibweisen kombiniert wird (= multimodale Kommunikation), wird thematisiert.

Ein wichtiges Ziel ist dabei die effektive und kreative Kommunikation, die das möglichst passende Medium und den passenden Zeichenträger (*signifier*) für die beabsichtigte Bedeutung bzw. Botschaft auswählt und abstimmt (*aptness of signs*). Das Konzept der „multimodal literacy“ ist in diesem Punkt in das Konzept der Multiliteracies integriert. Der Unterschied besteht in der zusätzlichen Berücksichtigung bzw. Thematisierung der Kommunikations- und Ausdrucksformen in unterschiedlichen Kulturen innerhalb der Multiliteracies. Es kann im Hinblick auf seine Ziele für die Entwicklung eines umfassenden Literacy-Konzepts als eine Spezialisierung der Media Literacy begriffen werden.

In Abb. 1 werden die unterschiedlichen Konzepte in einer dem Darstellungsformat geschuldeten Vereinfachung dargestellt.

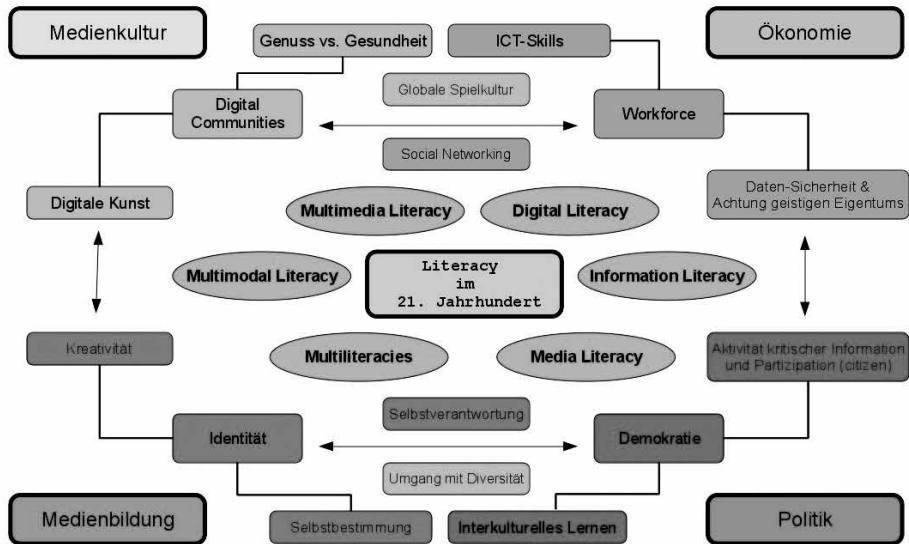


Abb. 1: Unterschiedliche Konzepte der Literacy,
Diagramm: Christian Swertz.

3. Literacy als Information- und Media Literacy

Die Übersicht hat gezeigt, dass *Media Literacy* und *Information Literacy* zentrale Konzepte in der Literacy-Diskussion sind. Während *Information Literacy* mit ihrem problemlösenden Ansatz eher an ökonomischen Anforderungen orientiert ist, stellt die *Media Literacy* die kritische Reflexion und die Selbst- und Fremdwahrnehmung in den Mittelpunkt. Diese Differenzierung ist auch an den verschiedenen Zielsetzungen der Produktion und der Partizipation zu sehen: Während mit der *Information Literacy* eher die Produktion von Inhalten zu einem bestimmten, von außen vorgegebenen Zweck in den Mittelpunkt gerückt wird, hat mit der *Media Literacy* der persönliche Ausdruck einen höheren Stellenwert. Für den Partizipationsanspruch stellt die *Information Literacy* das Auffinden und Verstehen von Informationen im Sinne des Informiertseins über politische, gesellschaftliche und ökonomische Zusammenhänge in den Mittelpunkt, während aus Sicht der *Media Literacy* die kritische Reflexion der medialen Darstellungen (*Repräsentation*) dieser Zusammenhänge einen höheren Stellenwert einnimmt.

Damit können die beiden Konzepte mit den Begriffen der beruflich orientierten Ausbildung (Berufsorientierung >> *Information Literacy*) und der Bildung des Menschen (Reflexivität >> *Media Literacy*) kontextualisiert werden. Diese beiden Momente sind als Orientierungen der pädagogischen Praxis relevant. Der fachwissenschaftliche Diskurs der letzten Jahre gibt dabei keinen Anlass, von einer Orientierung der pädagogischen Praxis an beiden Momenten, also Bildung und Ausbildung, abzuweichen. Es ist allerdings entscheidend, in der Tat beide Momente zu berücksichtigen. Daher ist zu empfehlen, Literacy als übergreifendes Konzept zu sehen und in *Information Literacy* als Ausbildung und *Media Literacy* als Bildung zu differenzieren. Damit kann definiert werden:

- *Literacy* bezeichnet die Erziehungsziele der Fachdidaktik Medien. Allgemeine Erziehungsziele sind das Verstehen von und der Ausdruck in Medien.
- *Literacy* ist in *Information Literacy* und *Media Literacy* zu differenzieren:
 - *Information Literacy* bezeichnet die Ziele der Fachdidaktik Medien, die an ökonomischen Nützlichkeitsüberlegungen orientiert sind.
 - *Media Literacy* bezeichnet die Ziele der Fachdidaktik Medien, die an der Bildung des Menschen orientiert sind.

Dabei ist daran zu erinnern, dass es hier nicht um Unterrichtsmethoden geht, die etwa beim EPICT-Programm im Mittelpunkt stehen (www.epict.at). Zu beachten ist auch, dass Medienbedienungstrainings, wie das ECDL-Programm, aus Sicht des Konzepts *Literacy*, und d. h. eben unter Berücksichtigung von *Information Literacy* und *Media Literacy*, zu kurz greifen und dem Auftrag der Schule nicht gerecht werden.

Eine wichtige Aufgabe für die Legitimation von Literacy als Gegenstand der Schule ist die Vielfalt der Bezugswissenschaften. Bildungswissenschaft, Informationswissenschaft, Kulturwissenschaft, Cultural Studies, Sozialwissenschaft und die Sprachwissenschaften sind dabei die wichtigsten Bezugswissenschaften. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu behandeln, ist der mittelbare Bezug über die Medienpädagogik. Eine Aufgabe der Medienpädagogik besteht so gesehen darin, geeignete Erkenntnisse der Bezugsdisziplinen (einschließlich der eigenen Disziplin) im Blick auf die Vermittlung von *Information Literacy* und *Media Literacy* auszuwählen.

Ergänzend ist hier noch anzumerken, dass eine Legitimation durch den Anschluss an das Alltagserleben von Kindern und Jugendlichen in der Literatur kaum berücksichtigt wird und daher hier nicht eigens diskutiert worden ist. Dieses Moment ist durch didaktische Prinzipien (LernerInnenorientierung, Anschluss an Vorwissen) in der Praxis zwar ohnehin implizit relevant und genügt als Legitimation der Praxis allein nicht. Gerade angesichts von sich wandelnden Generationslagerungen und heterogenen medialen Habiti besteht hier aber dennoch ein Forschungsbedarf, dem die Medienpädagogik in verschiedenen Projekten entspricht.

Literatur

- Bamford, Anne (2003): The Visual Literacy White Paper. Commissioned by Adobe Systems Pty Ltd, Australia, unter: <http://www.images.adobe.com/www.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Barnes, Cliona/Flanagan, Brian/Corcoran, Farrel/O'Neill, Brian (2007): Critical Media Literacy in Ireland, Dublin: The Radharc Trust.
- Basili, Carla (Hg.) (2003): Information literacy in Europe: A first insight into the state of the art of information literacy in the European Union, Rom: Scuola Tipografica.
- Bauer, Thomas A. et al. (2009): Internet in der Schule – Schule im Internet. Studie im Auftrag des bm:ukk, unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/schule_internet.xml, (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Bawden, David (2008): Origins and Concepts of Digital Literacy, in: Lankshear, Colin/Knobel, Michele (Hg.): Digital literacies: Concepts, policies and practices, 17–32, New York: Lang.
- Bawden, David (2001): Information and digital literacies: A review of concepts, in: Journal of Documentation 57 (2), 218–259.
- Bazalgette, Cary (2007): Teacher Training for Media Education in the UK, in: MEDIENIMPULSE, Heft Nr. 59/2007, 49–50.
- Bearne, Eve/Wolstencroft, Helen (2007): Visual Approaches to Teaching Writing. Multimodal Literacy 5/11, London: Sage.

- Bernhard, Erwin/Schlienger, Armin/Süss, Daniel (2002): Media Education in Switzerland – Determining its Position, in: Hart, Andrew/Süss, Daniel (2002): Media Education in 12 European Countries, 137–150.
- BMBF (2009): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung, März 2009, http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- bm:ukk (1999): Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung. Rundschreiben Nr. 18/1999, unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>, (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- bm:ukk (2001): Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Medienerziehung. Rundschreiben Nr. 64/01, unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/medienpaedagogik.xml>, (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Buckingham, David (2009): The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice, unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/143> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Buckingham, David (2005a): The Media Literacy of children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom, unter: http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/BuckinghamMedia_Literacy.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Buckingham, David (2005b): Constructing the „Media Competent“ Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK, in: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft 11/2005, unter: <http://www.medienpaed.com/05-1/buckingham05-1.pdf>, (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Buckingham, David (2003): Media Education: Literacy, learning and contemporary culture, Cambridge: Polity Press.
- Cope Bill/Kalantzis, Mary (2000): Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures, London: Routledge.
- De Lange, Thomas/Gilje, Øystein/Erstad, Ola (2007): Re-mixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education, in: Learning, Media and Technology, Vol. 32, No. 2, 183–198.
- Domaille, Kate/Buckingham, David (2001): Where we are going and how can we get there? General findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001, unter: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/buckingham_where/buckingham_where.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- EAVI (2009): Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels – A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level in Europe should be assessed, unter: http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Erstad, Ola (2006): A new direction? Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway, in: Education and Information Technologies, Vol. 11/2006, 415–429.
- ExpertInnengruppe: LehrerInnenbildung NEU (2009): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe, unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml>, (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Fenkhart, Gabriele/Zeitlinger, Edith (2009): Fachbezogenes Bildungsmanagement, in: AECC Deutsch 2-Jahresbericht, 45–47, unter: <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/KOM-Broschüre.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Fieldhouse, Maggie/Nicholas, David (2008): Digital Literacy as Information Savvy: The Road to Information Literacy, in: Lankshear, Colin/Knobel, Michele (Hg.): Digital literacies: Concepts, policies and practices, 47–72, New York: Lang.
- Finnish Society on Media Education (2009a): Finnish Media Education – Best Practices, unter: <http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/bestpractises.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Finnish Society on Media Education (2009b): Finnish Media Education Policies. Approaches in Culture and Education, unter: <http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/mediaeducationpolicies.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

- Fritz, Inge (2009): Wie kann Medienbildung im Schulalltag gelingen? Gelingensfaktoren – Stolpersteine – Strategien, unter: http://www2.mediamanual.at/pdf/network/fachtagung_medienbildung_fritz.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Gilster, Paul (1997): *Digital Literacy*, New York et al.: John Wiley & Sons Inc.
- Giannatelli, Roberto/Weyland, Beate (2009): Media Education in Italien, in: *Medien und Erziehung*, Heft 5/2009, 34–40.
- Hart, Andrew/Süss, Daniel (2002): Media Education in 12 European Countries. A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools, Research and Graduate School of Education, Southampton, unter: <http://e-collection.library.ethz.ch/eserv/eth:25953/eth-25953-01.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Hart, Andrew/Hicks, Alun (2002): Teaching Media in English, in: Hart, Andrew/Süss, Daniel (2002): *Media Education in 12 European Countries*, 23–32.
- Hartai, László (2007): Ausbildung der Medienlehrerinnen und -lehrer in Ungarn, in: *MEDIENIMPULSE*, Heft Nr. 59/2007, 51–56.
- Hobbs, Renee (2008): Debates and Challenges Facing Media Literacies in the 21st Century, in: Drotner, Kirsten/Livingstone, Sonia (Hg.): *The International Handbook of Children, Media and Culture*, 1st ed., Thousands Oaks/CA: Sage Publications, 431–447.
- Hodge, Robert/Kress, Gunther (1991): *Social Semiotics*, Cambridge: Polity.
- Howley, Helen/O'Neill, Brian (2002): Teaching the Media in Ireland, in: Hart, Andrew/Süss, Daniel (2002): *Media Education in 12 European Countries*, 78–87.
- Huerta, Ricard (2002): Teaching Media in Catalan – Teaching Media in Spain, in: Hart, Andrew/Süss, Daniel (2002): *Media Education in 12 European Countries*, 123–136.
- ITU (2009): ITU-Monitor 2009. The Digital State of Affairs in Norwegian Schools, unter: http://www.itu.no/filestore/Rapporteur_-_PDF/ITUMonitor2009_English.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Johnson, Genevieve M. (2008): Functional Internet Literacy. Required Cognitive Skills with Implications for Instruction, in: Lankshear, Colin/Knobel, Michele (Hg.): *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 33–46, New York, Lang.
- Jones, Sigrid (2008): Medienpädagogik in Österreich im internationalen Vergleich: Strategien für die Zukunft. in: Blaschitz, Edith/Seibt, Martin (Hg.): *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen, Praxis*, Münster/Wien: LIT Verlag.
- Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so „schwere Geburt“ ist, in: Treibel, Anette et al. (Hg.): *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*, 165–177, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kosmidou-Hardy, Chrysoula (2002): Iconic Communication Today and the Role of Media Education, in: Hart, Andrew/Süss, Daniel (2002): *Media Education in 12 European Countries*, 55–64.
- Kress, Gunther/Jewitt, Carey (2003): *Multimodal Literacy*, New York: Peter Lang.
- Kress, Gunther/Jewitt, Carey/Ogborn, Jon (2006/2001): *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*, London: Continuum.
- Krucsay, Susanne (2005): Medienerziehung in Österreich. Versuch einer Standortbestimmung aus der Sicht einer Verwaltungsbeamtin, in: Kleber, Hubert (Hg.): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*, 200–298, München: kopaed.
- Kubey, Robert (Hg.) (2001): *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. New Brunswick (USA)/London (UK): Transaction Publishers.
- Kupiainen, Reijo/Sintonen, Sara/Suoranta, Juha (2008): Decades of Finnish Media Education, unter: <http://www.mediaeducation.fi/publications/decadesoffinnishmediaeducation.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Christian Berger

JugendSCHUTZ – ja, aber wer und wie? Von Gesetzen, Werten und Ängsten

Beitrag online im *Ressort Praxis* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/281>

Abstract

In der Bundesrepublik Deutschland wird derzeit heftigst über die Novellierung des Staatsvertrages über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien (kurz: *Jugendmedienschutz-Staatsvertrag* oder JMStV) diskutiert. Christian Berger analysiert daher in seinem Beitrag die rechtlichen Probleme des Jugendschutzes aus österreichischer Perspektive.

Currently there is a heated debate on the amendment of the 'Inter-State Treaty for the Protection of Human Dignity and the Protection of Minors in Broadcasting and in Telemedia' (JMStV) in the Federal Republic of Germany. In his article, Christian Berger therefore analyses legal problems in the protection of minors from an Austrian perspective.

*Wer die Freiheit aufgibt, um Sicherheit zu gewinnen,
wird am Ende beides verlieren.*
Benjamin Franklin

Die Rechtslage in Deutschland ist etwas anders als in Österreich. Ein Staatsvertrag ist ein Gesetz, das von allen Bundesländern in gleicher Form beschlossen werden muss, damit es bundesweite Geltung erhält. Dies gilt auch für den Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien (kurz: *Jugendmedienschutz-Staatsvertrag* oder JMStV).

Nun, so ein Gesetz zum Schutz unserer Kinder und Jugendlichen wäre doch nichts Schlechtes. Es ist ja die Aufgabe der Erziehungsberechtigten, auf das Wohlergehen und die positive Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu achten. Ein Gesetz, das dies unterstützt ist *per se* sicherlich zu begrüßen. Warum schlagen die Wellen in der Diskussion nun derart hoch (im deutschsprachigen *Twitter* war das Schlagwort *#JMStV* bereits an Stelle 1)?

Wie meist ist nicht das Ziel, sondern die Umsetzung in einen Gesetzestext die problematische Nahtstelle. Gesetzestexte sind eben nicht wertfrei und dahinter stehen Vorstellungen darüber, wovor denn die Kinder in welcher Art und Weise zu schützen wären, aber auch Partikularinteressen, wer denn nun die damit zusammenhängenden Arbeiten zu erledigen hätte und somit auch haftbar gemacht werden kann. Zum detaillierteren Einlesen in die Thematik sei der Beitrag „Was bringt der neue JMStV?“ in *Telemedicus* – einem Blog, der vom *Institut für Informations-, Telekommunikations- und Medienrecht der Universität Münster* unterstützt wird – empfohlen (<http://www.telemedicus.info/> – letzter Zugriff: 18.04.2012).

Für die Feststellung, was denn Kindern und Jugendlichen nicht zugänglich sein sollte, wird ein Kategoriensystem zur Anwendung gebracht, das bereits aus der Prädikatisierung von Filmen und Computerspielen bekannt ist: Einteilung in Altersstufen und Bewertung der Inhalte durch ExpertInnenkommissionen. So ein Gesetz ist grundsätzlich einmal statisch – Änderungen gehen nur langsam vor sich. Nun, ein Film oder Computerspiel wird produziert und hat dann – zumindest in dieser Ausgabe – auch längere Zeit Bestand. Die Welt der Telekommunikationsmedien ist jedoch eine sehr dynamische. Die Inhalte ändern sich im Minutentakt. In der Novellierung des JMStV wird nun eine Kennzeichnungspflicht für jede Webseite vorgeschrieben, die auf einem in Deutschland stationierten Server gehostet wird. Wie soll ein Blogger bei jedem Video, das in seinen Beiträgen eingebunden wird, korrekt einschätzen, ob die Betrachtung ab 6, 12, 16 oder 18 Jahren entwicklungsschädlich ist? Da dies nicht zu erwarten ist, gibt es die Möglichkeit, dies durch die *Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Dienstanbieter* (FSM) erledigen zu lassen – eine Jahres-Mitgliedschaft kostet aber 4000 Euro! Sicherlich keine geeignete Möglichkeit für private Blogger oder Kleinunternehmen. Kein Wunder also, dass die Diskussionen über diese Novellierung breit geführt wurden. Neben solchen Fragen bleibt aber immer auch noch die grundsätzliche: Lohnt der Aufwand überhaupt die Mittel? Ist es zielführend, den Zugang zu Medien zu beschränken, um damit die Kinder zu schützen?

Die Frage nach den Möglichkeiten zum Schutz der Kinder vor den Medien hat auch in Österreich und in der Fachwelt der MedienpädagogInnen Tradition. Ergebnisse wie z. B. die netten Kreuzchen bei TV-Filmen im ORF nach 22 Uhr, die nicht für Jugendliche geeignete Inhalte kennzeichnen, schützen wohl mehr den ORF vor unangenehmen Diskussionen als Kinder vor gefährdenden Inhalten. Den Schutz der Kinder durch technische oder inhaltliche Zensursysteme erwirken zu wollen, blendet die sozialen Situationen völlig aus und beinhaltet teilweise wirkungslose, aber gesellschaftspolitisch beruhigende Ersatzlösungen. Welche Eltern benötigen die Hinweiskreuzchen am Bildschirm, um zu erkennen, dass der Film ev. für die eigenen Kinder nicht geeignet ist? Wohl vor allem jene Eltern, die entweder überhaupt nicht mitkriegen, was ihre Kinder sich ansehen, oder denen es schlichtweg egal ist.

Fehlendes Bewusstsein und soziale Kompetenz können also nicht durch Kennzeichnungspflicht ersetzt werden. Allerdings ist es wesentlich schwieriger, diese soziale und pädagogische Kompetenz zu vermitteln, als Kreuzchen einzublenden oder Softwarefilter einzubauen. Letzteres ist wohl nicht sehr lange wirkungsvoll – ein kompetenter Jugendlicher mit 16 knackt den Schutzfilter wohl rascher, als die Eltern diesen am PC installieren. Also viel Aufwand, Entwicklungskosten für Software, Kosten für ExpertInnenkommissionen, Implementierungskosten für schützende Softwarefilter im Haushalt – wem nützen diese Kosten?

Letztlich führen diese Ansätze zum Schutz auch zu Fragen der Zensur schlechthin. Klar gibt es aufgrund von Erfahrungen und ExpertInnenwissen Erkenntnisse und es macht wenig Sinn das Rad immer neu zu erfinden. Aber berechtigen diese Erfahrungen dazu, zu entscheiden, was jemand sehen, lesen, wahrnehmen, interpretieren darf? Bücherlesen war dereinst verboten, weil es als schädlich definiert wurde, Fernsehsendungen, die heute unbeanstandet im Jugendprogramm laufen, waren zu meiner Jugendzeit ausschließlich für Erwachsene bestimmt (nach 20.15 Uhr gab es Fernsehen ohnehin nur in speziellen Fällen – Nachrichten waren eigentlich trotz ihrer extremen und realitätsnahen Brutalität noch kaum als jugendgefährdend im Diskurs. Man fragt sich, warum eigentlich nicht?). Comics waren vor etwa 30 Jahren noch Schundliteratur und die „Nacktfotos“ in schwer angefeindeten Jugendzeitschriften wie *Bravo* lagen si-

cherlich weit unter dem Niveau der heutigen Plakatwerbung. Jedem neuen Medium wurde dabei mit Ängsten bei der Nutzung begegnet.

Eine kleine Anmerkung sei mir deshalb noch gestattet: Viele Eisenbahnstationen sind zum Leidwesen der heutigen Bevölkerung aus Angst vor dem neuen Verkehrsmittel außerhalb der Ortschaften gebaut worden. Es betrifft also nicht nur die Medienlandschaft. Die Basis auf der Lösungen gefunden und umgesetzt werden, ist immer wieder das ebenfalls zugrunde liegende Wertekonstrukt der handelnden und letztlich durchsetzungskräftigeren Personen.

Der Ruf nach gesetzlicher Kontrolle gründet sicherlich auch in der Erkenntnis, dass Medienethik in einer Warengesellschaft – und Medien werden als solche gehandelt und behandelt – von den produzierenden Firmen zu wenig beachtet wird. Nun das wird tagtäglich in den an die KonsumentInnen herangetragenen Produkten unter Beweis gestellt. Wie sieht das aber in der Gesellschaft des *Web 2.0* aus? Wer kann all die Beiträge in Kommentaren, Anmerkungen, Trackbacks und Online-Plattformen wie *YouTube*, *flickr*, *Facebook* usw. kontrollieren, bewerten, zensieren? Steht also das Ende der Entwicklung von *Social Media* in der BRD bevor?

Ich möchte hier nur zwei aktuelle österreichische Initiativen als Beispiel für andere Wege anführen:

1. Die *Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen* (BuPP): eine Einrichtung des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend, die durch Informationsangebote und Workshops Eltern, Jugendlichen und PädagogInnen ExpertInnenwissen zum Thema vermittelt und die auf Spielempfehlungen anstelle von Verboten setzt (vgl. <http://www.bupp.at> – letzter Zugriff: 18.04.2012). Das Thema Computerspiele wird so in der gesamten Komplexität diskutiert und interessierten Eltern und PädagogInnen kompetente Hilfe bei der Auseinandersetzung mit dem Thema geboten.
2. Einen ähnlichen Weg geht die Initiative *saferinternet.at* des *Österreichischen Instituts für angewandte Telekommunikation* (ÖIAT). Hier wird ebenfalls auf Aufklärung durch Informationen und Aktionen für Eltern, PädagogInnen und Jugendliche gesetzt (vgl. <http://www.saferinternet.at> – letzter Zugriff: 18.04.2012). Ein breites Angebot an Handreichungen und spezifischen Infos zu Computersicherheit, Datenschutz, Jugendschutz oder KonsumentInnenenschutz im Allgemeinen, aber auch aktuelle und teilweise tabuisierte Themen wie Cyber-Mobbing und Selbstgefährdung werden hier kompetent aufgegriffen.

Die beiden Beispiele zeigen, dass es neben bewahrpädagogischen Antworten auch solche gibt, die die Zielpersonen (Kinder, Jugendliche, Eltern, PädagogInnen) in ihren Aktivitäten und als selbstverantwortliche Menschen ernst nehmen. Es reicht eben nicht, einen Zebrastreifen samt Ampel einzurichten und den Kindern zu vermitteln, dass es sicher ist, da die Straße zu überqueren – sie sollten sich doch mehr mit dem Verkehr an sich auseinandersetzen und darauf achten, dass sie selbst Gefahren wie herannahende Autos erkennen. Kommt aber deshalb irgendwer auf die Idee Autos abzuschaffen, die das Leben unserer Kinder quantitativ in weit höherem Maße gefährden als dies die Medien tun können?

Dass unsere Kinder in einer sicheren und geschützten Umgebung aufwachsen können und sich zu konstruktiven, selbstbestimmten Mitgliedern der zukünftigen Gesellschaft entwickeln, wird von allen Eltern und PädagogInnen angestrebt. Letztlich bleibt es auch in der Verantwortung aller Erwachsenen das Heranwachsen unserer nächsten Generation sorgsam zu begleiten. Mechanistische, technische Antworten werden da nicht ausreichen. Der Diskurs darüber, wie diese Ziele erreicht werden können, ist wichtig. Dass der Diskurs geführt werden kann und ge-

führt wird, ist als positives Zeichen einer demokratischen Gesellschaft zu werten. Ob das Ergebnis und die Umsetzung allerdings von Ängsten und Verboten oder dem Vertrauen in die – nicht unbegleitete – Eigenkompetenz der heranwachsende Generation bestimmt werden, sagt meiner Meinung nach mehr über den Zustand und die soziale Kompetenz der Gesellschaft im Allgemeinen aus, als über die „Richtigkeit“ des Weges.

P. S.: Nach Redaktionsschluss wurde bekannt, dass die Novellierung des JMSTV an der Ratifizierung in Nordrhein-Westfalen gescheitert ist. Derweil wird in Großbritannien ein eigenes *Kindernet* geplant ... ob das wohl mehr Sinn macht?

Ausgabe 1/2011

Politik/Macht/Medien

Alessandro Barberi/Fritz Hausjell et al.

Von Vermittlungen und politischen Inszenierungen. Expertengespräch zum Verhältnis von Politik, Macht und Medien

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/296>

Abstract

Die MEDIENIMPULSE haben in Kooperation mit dem Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien am Donnerstag, den 3. März 2011, Experten aus dem Umfeld aller im Nationalrat vertretenen Parteien zu einer Diskussionsrunde mit dem Thema *Politik/Macht/Medien* eingeladen. Das Gespräch fand am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft statt.

In cooperation with the Department of Media and Communication Studies at the University of Vienna, MEDIENIMPULSE invited experts with ties to all parties represented in the Austrian National Parliament to a round table on Politics/Power/Media on March 3rd, 2011. The discussion was held at the Department of Media and Communication Studies.

Für das Expertengespräch zum Schwerpunktthema Politik/Macht/Medien konnten unter der Leitung von ao. Univ.-Prof. Dr. Fritz Hausjell fünf Persönlichkeiten gewonnen werden, die aktuell oder in der Vergangenheit in der politischen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit tätig waren. Den Diskutanten wurde das Thema im Vorfeld eingehend erläutert, wobei ihnen ein thematischer Leitfaden zur Verfügung gestellt wurde. Das Gespräch wurde von Mag. Alessandro Barberi, Chefredakteur der MEDIENIMPULSE, organisiert, protokolliert und transkribiert. An dem Gespräch haben folgende Persönlichkeiten teilgenommen:

Ao.Univ.-Prof. Dr. Fritz Hausjell: Professur für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft am gleichnamigen Institut der Universität Wien, u. a. Mitherausgeber der Fachzeitschrift *Medien & Zeit* sowie Editorial-Board-Mitglied der Fachzeitschrift *Medien Journal*

Hans-Jörg Jenewein: 2000–2006: Pressereferent der FPÖ, seit 2006: Leiter der Pressestelle der FPÖ Wien und Landesparteisekretär der FPÖ

Josef Kalina: Journalist und PR-Unternehmer, 2005–2007: Kommunikationschef der SPÖ, 2007–2008: Bundesgeschäftsführer der SPÖ

Heimo Lepuschitz: Studium an der Akademie für integrierte Kommunikation, Bundespressesprecher des BZÖ

Mag. Lukas Mandl: Studium der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft in Wien (Abschluss 2004), verschiedene politische Funktionen in der ÖVP, seit 2010: Generalsekretär des ÖAAB

Mag. Reinhard Pickl-Herk: Studium der Philosophie und Germanistik, 1991–1995: freier Mitarbeiter im ORF-Landesstudio Vorarlberg, seit 1999: Leiter des Pressebüros der Grünen



Abb.1: Expertengespräch „Politik/Macht/Medien“
(Foto: Emil Goldberg)

1. Transformationen der Politikvermittlung

Fritz Hausjell: Liebe Kollegen, ich freue mich sehr, dass Sie sich bereit erklärt haben, an einer hoffentlich auch für Sie spannenden Diskussion teilzunehmen, bei der es vor allem um das Verhältnis von Politik, Macht und Medien in Ihrem Berufsalltag gehen wird. Der spezifische Kontext des Themas wurde im Vorfeld schon kommuniziert. Es soll heute nicht um eine akademische Debatte gehen, wenngleich sie in einem akademischen Rahmen stattfindet. Es geht vielmehr um eine Reflexion auf praktischer Ebene. Daher möchte ich Sie zum Einstieg fragen, wie sich aus Ihrer Sicht Politikvermittlung im Medienbereich in den letzten zwanzig Jahren verändert hat. Was hat sich diesbezüglich verschoben und wo sind die Kontinuitäten.

Josef Kalina: Wenn man sich ungefähr an das Jahr 1990 erinnert, so waren zu diesem Zeitpunkt Handys und Laptops ein Luxus und noch nicht weit verbreitet. Die APA hatte erst begonnen, Datenbanken zu erstellen, und die Meldungen liefen in vielen Redaktionen noch über den Fernschreiber. Der Output aller MedienproduzentInnen hat sich immens vervielfacht. Als ich bei einer Agentur begonnen habe, lief noch alles über Fernschreiber und Fax, weshalb man nicht mehr als zehn Meldungen am Tag ausschicken konnte. Die wichtigste Veränderung ist also die Vervielfachung der Meldungen, die auch die Reaktionsgeschwindigkeit stark erhöht hat. Dies hat die Medien natürlich auch insgesamt erfasst und so den Informationsinput für die Redaktionen erhöht. Es hat hier dramatische Änderungen auf Strukturebene gegeben, um noch nicht vom Inhalt zu sprechen. Darüber hinaus haben Personalisierung und Medialisierung – z. B. mit dem Internet – stark zugenommen. Diese technischen Rahmenbedingungen der Politikvermittlung haben dann auch die Inhalte stark verändert.

Reinhard Pickl-Herk: Die Beschleunigung ist ein sehr wichtiger Aspekt. Man muss heute viel rascher reagieren als vor zehn oder zwanzig Jahren. PolitikerInnen sind heute z. B. viel schneller erreichbar, weshalb auch JournalistInnen eine schnellere Reaktion erwarten. Mit dem Festnetztelefon konnte man kaum einen Politiker direkt ansprechen. Heute ist etwa Peter Pilz rund um die Uhr ansprechbar. Früher hätte es rein technisch diese Möglichkeit nicht gegeben. Es hat sich aber auch das mediale Umfeld insgesamt stark verändert. Es gab kaum nennenswertes Privatfernsehen in Österreich. Heute sind Talkshows auf ATV und Puls4 ernst zu nehmende Konkurrenz für den ORF. Aber auch durch die Internetmedien hat eine Beschleunigung stattgefunden. Eine APA-Meldung steht heute innerhalb von zwei Minuten im Netz. Dadurch hat sich auch für die KonsumentInnen viel verändert. Das Medium Zeitung wird heute eher zum Nachlesen und zur Orientierung verwendet. Denn was in der Zeitung steht, weiß ich schon durch den Arbeitsalltag. Aber auch das *Web 2.0* führt noch einmal zur Beschleunigung. So ist *Twitter* für mich schon zur zweiten APA geworden, weil die Meldungen schneller übertragen werden. Als ich jüngst etwa den arabischen Raum verfolgt habe, war ich über *Twitter* wesentlich schneller und aktueller im Bilde. Man sucht sich die besten Player auf *Twitter* und ist viel besser informiert als über die traditionellen Medien. Der Nachteil ist, dass man dabei den Überblick verliert. Es fehlt die journalistisch-redaktionelle Reflexion, die man dann etwa bei einer erfahrenen außenpolitischen Journalistin wie Gudrun Harrer im „Standard“ nachlesen kann.

Heimo Lepuschitz: Ich bin der Überzeugung, dass es heute vor allem um ein Schlagwort geht: „Integrierte Kommunikation“. Es gibt die eindimensionale Schiene der Printmedien oder des ORF nicht mehr. Die Medienanzahl hat sich vervielfacht. Die PolitikerInnen und JournalistInnen aller Bereiche verlieren dadurch das Meinungsmonopol. Das Internet hat vor allem eine Demokratisierung der Politik und der Meinungsmache eingeleitet. Ganz egal wie man das nun einschätzt, aber über Blogs oder *Twitter* werden Informationen verbreitet und gestreut. Und dadurch werden Meinungen gemacht. D. h. die Politik tut sich im Vergleich zu früher im *Web 2.0* immer schwerer als einziger Auslöser von Bewegungen und Initiativen aktiv durchzukommen. Daher ist die Lösung der Probleme und die Aufgabe von PressearbeiterInnen die „integrierte Kommunikation“. Wir müssen heute auf allen Ebenen versuchen, die Kommunikation aus einem Guss zu gestalten.

Lukas Mandl: Ich denke, dass sich in den letzten zwanzig Jahren sowohl Form als auch Inhalt der Kommunikation verändert haben. Über die Form wurde schon viel gesagt. Ich habe in den 1990er-Jahren als Schülervertreter unzählige Presseaussendungen noch per Fax ausgeschickt. Auch die APA-Meldungen kamen noch per Fax. Es muss Fax-Verteilerlisten gegeben haben, über die einschlägige Meldungen gekommen sind. Formal hat sich auch das Tempo erhöht, wodurch wir heute in 24 Stunden etwa den fünf- bis zehnfachen Output haben. Inhaltlich glaube ich sagen zu können, dass in den klassischen Medien die Tendenz vom „Was?“ zum „Warum?“ und zum „Wie?“ gegangen ist. Denn das „Was?“ wird durch die besonders schnellen Medien des *Web 2.0* abgedeckt. Die Fakten und die „Wirklichkeit“ – also das „Was?“ – finden heute rasanten Niederschlag in den schnelleren Medien des *Web 2.0*. Das lief früher auch über Radio oder Teletext. Die klassischen Medien reflektieren dann diese Fakten mehr oder weniger objektiv und bearbeiten das „Warum?“ und das „Wie?“. Diese Veränderung hat großen Einfluss auf unsere Arbeit, wobei ich es als äußerst positiv erachte, dass heute über die verschiedenen Kanäle, die das Social Web bietet, potenziell jeder Mensch zum Journalisten werden kann. Das bringt klassische Medien in Zugzwang: Denn sie müs-

sen etwas liefern, das trotz der technischen Möglichkeiten, die heute jedem zur Verfügung stehen, nicht jeder produzieren kann.

Hans-Jörg Jenewein: Im Prinzip ist alles Wesentliche gesagt worden. Wir haben heute andere technische Voraussetzungen. Man kann bei der APA bis zum Jahr 1986 zurückrecherchieren, d. h. die Datenbanken waren 1990 gerade vier Jahre alt. Die Entwicklung steckte noch in den Kinderschuhen. So schön aber die Demokratisierung der Information ist, so schwierig ist es heute, eine qualitative und richtige Filterung dieser Informationen vorzunehmen. Das unterscheidet auch den guten vom schlechten Journalisten. Der gute Journalist vermag zu unterscheiden, welche Informationen in dieser ganzen Fülle von Relevanz sind. Er weiß, was man noch checken und gegenchecken muss oder was man direkt übernehmen kann. Die technische Entwicklung war hier der menschlichen Entwicklung zwei Schritte voraus. Wenn ich mich heute in einer politischen Debatte befinde, kann ich mir eine relevante Zahl sekundenschnell per SMS zukommen lassen. Das war vor zehn oder fünfzehn Jahren schlicht unmöglich.

In Zukunft wird es aber auch um die Frage gehen, wie es eigentlich mit den Printmedien weitergeht. Wir haben mit dem entsprechenden Endgerät die Möglichkeit, nahezu alle österreichischen Tageszeitungen kostenlos und im Echtformat digital lesen zu können. Zwar geben viele Zeitungen an, Gebühren verlangen zu wollen, doch all diese Bezahlmechanismen sind gescheitert. Vor allem, weil junge Menschen, die mit dieser Technologie aufgewachsen sind und gelernt haben, jede Information zu jeder Zeit kostenlos abrufen zu können, nicht verstehen, warum sie jetzt zahlen sollen. Sie wechseln einfach das Medium und kommen so auch zu ihrer Information. Das wird mittelfristig zu einem großen finanziellen Problem für die Printmedien werden. Es ist nicht klar, wie die Redaktionen und die Wirtschaftsabteilungen der Printmedien sich dieser Herausforderung stellen werden. Denn die JournalistInnen stöhnen nicht nur unter dem unglaublichen Leistungsdruck, sondern auch unter der Tatsache, dass die meisten nur mehr freie Dienstverträge haben. Junge JournalistInnen können nur schwer kalkulieren, weil die Zukunft unsicher ist.

2. Ende des klassischen Journalismus – Marktabhängigkeit

Fritz Hausjell: All diese Veränderungen könnten möglicherweise das weitgehende Ende des klassischen Journalismus bedeuten. Wie ist dieses Szenario im Bereich der Politikvermittlung zu bewerten? Kommt die gut aufbereitete PR dann über den wenig recherchierten Online-Journalismus und ist das u. U. gar nicht so schlecht für jene, die Politik medial „verkaufen“ müssen?

Hans-Jörg Jenewein: Es wäre ein Problem, wenn die Printmedien stark schrumpfen oder überhaupt verschwinden würden. Österreich ist im Vergleich zu anderen Ländern ohnehin nicht mit Qualitätszeitungen gesegnet. Man kann Österreich natürlich nicht mit Deutschland vergleichen. Aber mit der „Neuen Zürcher Zeitung“ gibt es in der Schweiz ein Leitmedium, das im gesamten deutschsprachigen Raum täglich gelesen wird. Wenn Sie aber versuchen, in Berlin oder Hamburg die „Presse“ oder den „Standard“ zu bekommen, liegt höchstens die Ausgabe des Vortags auf. Ich glaube nicht, dass man sich über die derzeitige Entwicklung freuen sollte, weil der Qualitätsjournalismus darunter leidet. Die moralische Verantwortung jeder Partei liegt bei aller wahltaktischen Überlegung darin, eine Politik der verbrannten Redaktionsstuben zu verhindern.

Lukas Mandl: Ich möchte hier anschließen. Ich bin der tiefen Überzeugung, dass ein qualitativ hochwertiger und reflektierter Journalismus im Interesse einer qualitativ hochwertigen Politik liegt. Der Qualitätsjournalismus benötigt genügend Platz, um bestimmte Themen menschen- und sachgerecht in aller Breite reflektieren, diskutieren und behandeln zu können. Das wird sicherlich nie der einzige Bereich sein, den der Medienmarkt kennt. Dennoch ist er eine notwendige Voraussetzung für qualitativ hochwertige Politik. Ich habe gestern in der „Zeit“ ein großes Interview mit dem Generalsekretär der FDP, Christian Lindner, gelesen, in dem in aller Breite ganz grundsätzliche Fragen jenseits der Tagespolitik erörtert und abgehandelt werden konnten. Ich wüsste nicht, wo in Österreich ein solches Interview Platz finden könnte. Es geht dabei gar nicht um die Inhalte, die Person oder die Partei. Es geht um das Format, mit dem auf zwei kleingedruckten Seiten auch von außerhalb der Politik Qualität gemacht wird. Die österreichischen JournalistInnen arbeiten qualitativ äußerst hochwertig, finden aber dafür keinen Platz. Ein solcher der Objektivität verpflichteter Journalismus kann es schaffen, bestimmte Themen breit, intellektuell und reflektiert aufzuarbeiten. Und das ist unabdingbar für das Funktionieren einer qualitativ hochwertigen Politik.

Hans-Jörg Jenewein: Auch in den Funkmedien fehlt es an dieser Breite und an diesen Formaten. Da bin ich ganz bei Ihnen. Die Privaten machen sich hier aber gar nicht so schlecht. Das geschieht in ATV und Puls4 teilweise besser als im ORF. Im ORF ist kaum Zeit für eine wirklich ernsthafte Politdebatte.

Heimo Lepuschitz: Ich glaube, dass wir uns in einer Diskussion befinden, die sehr theoretisch bleibt, wenn wir sie so führen. Das Angebot der Medien wird von der Nachfrage am Markt geregelt. Und in Österreich gibt es leider keinen Markt für solche Zeitungen. Die einzige Zeitung, die ausführlicher Berichterstattung Raum gibt, ist die „Wiener Zeitung“, deren geringe Verbreitung im österreichischen Mediensystem hinreichend bekannt ist. Sie existiert in den Köpfen der Menschen eigentlich nicht. Wir müssen daher versuchen, mit den Gegebenheiten des Marktes und der österreichischen Realität zu leben.

Fritz Hausjell: Aber der Markt würde in Österreich kein Medium wie die „Zeit“ hervorbringen. Das sind wir uns wohl einig?

Reinhard Pickl-Herk: Ja, aber der Markt bringt immerhin ein Medium wie den „Falter“ hervor, das einen der besten Aufdeckungsjournalisten in Österreich hat. Auch an „Datum“ muss man hier denken. Es gibt also schon exzellente Zeitungen. Es stellt sich aber noch ein anderes Problem: ich habe jüngst mit einem ehemaligen „profil“-Redakteur geredet, der mir davon berichtet hat, dass die Redaktion des „profil“ in den letzten Jahren um etwa ein Drittel der RedakteurInnen geschrumpft ist. Und das merkt man natürlich schon. Es kommt heute kaum ein/e PrintjournalistIn mehr zu einer normalen politischen Pressekonferenz, selbst wenn der Parteichef sie gibt. Es kommen APA, Radio und Fernsehen. Der/die PrintjournalistIn kommt nur mehr zu einer Aufdeckungs- oder Skandalgeschichte. Früher war es journalistischer Standard, dass die Qualitätsmedien gekommen sind. Heute scheinen sie ihre Infos nur mehr der APA zu entnehmen.

Josef Kalina: Das ist aber auch der Druck zur Exklusivität.

Reinhard Pickl-Herk: Nicht nur. Es ist vor allem der ökonomische Druck, der durchschlägt. Es gibt zu wenige Leute, die dann aber auch alles exklusiv haben wollen.

3. Pressekonferenzen und Inserate

Fritz Hausjell: In Kenntnis der Redaktionsstrukturen der letzten zwanzig Jahre ist der Output, den die Politik in Richtung Redaktionen produziert, deutlich mehr geworden. Das führt auch zu mehr Aufwand. Gibt es in Ihrer Wahrnehmung heute auch mehr Pressekonferenzen?

Josef Kalina: Nein, es gibt eher weniger Pressekonferenzen. Sie haben nicht mehr die Bedeutung wie früher, auch weil die JournalistInnen sich verweigern.

Reinhard Pickl-Herk (lacht): In Oberösterreich gibt allerdings auch der Landesrat der Grünen, Rudi Anschöber, am Tag drei Pressekonferenzen und Landeshauptmann Pühringer sogar fünf. Das wäre in Wien undenkbar, da käme niemand mehr.

Lukas Mandl: Auf dem Wiener Parkett würde man es aber auch ein Pressegespräch nennen, wenn der Landeshauptmann sich jeweils mit einigen regionalen JournalistInnen trifft. Die klassische Form der Pressekonferenz hat aber auch aus meiner Sicht eher abgenommen.

Heimo Lepuschitz: Man muss auch bedenken, dass ein Abgeordneter, der einmal eine Pressekonferenz ohne einen einzigen Journalisten gegeben hat, es sich doppelt und dreifach überlegt, ohne ein wirklich starkes Thema auf diese Art in die Öffentlichkeit zu gehen.

Lukas Mandl: Ich würde gerne auf die Frage des Medienmarktes zurückkommen. Meines Wissens könnte in Österreich nur eine einzige große Zeitung ohne Medienförderung überleben. Der Markt allein wird niemals einen guten Medienmarkt hervorbringen. Journalistische Qualität kostet Geld. Was ich soeben über die „Zeit“ gesagt habe, bedeutet natürlich nicht, dass Österreich keine wirklich hervorragenden JournalistInnen hätte, die auch in österreichischen Medien tätig sind. Aber die Quantität von Überforderung und Stellenabbau ist ein Faktum, dem man begegnen muss. Denn sie führt dazu, dass die breiten Medien mit intellektuellem Niveau in Österreich nicht vorhanden sind.

Heimo Lepuschitz: Es bleibt aber die Frage, ob es Aufgabe der Politik ist, Zeitungen zu finanzieren.

Lukas Mandl: Es wäre die Aufgabe des Staates.

Heimo Lepuschitz: Wer aber ist der Staat? Er besteht aus der Regierung und aus den politischen Parteien. Und es ist eine wichtige Frage, ob unabhängige Zeitungen von politischen Parteien finanziert werden sollen.

Reinhard Pickl-Herk: Diese Argumentation kann ich nicht nachvollziehen. Es ist doch Stand der Dinge, dass politische Parteien die Zeitungen über Inserate wesentlich mehr finanzieren oder subventionieren als die Presseförderung. Die Inserate machen in Österreich – harmlos gerechnet – rund 96 Millionen Euro aus, während die Presseförderung auf rund 13 Millionen kommt.

Heimo Lepuschitz: Gestern gab es in einem bunten Boulevardblatt ein ganzseitiges Interview mit dem Gesundheitsminister, bei dem es nur darum ging, wie er seine erfolgreiche Initiative ausbauen kann. Und das war nicht gekennzeichnet! Weder als Werbung noch als Anzeige. Es war schlicht ein Interview, bei dem sogar eine Hotline mit Telefonnummer und Mail-Adresse angegeben war.

Reinhard Pickl-Herk: Da müssen Sie aber nicht den großen Kritiker spielen, wenn ich an die Inserate des BZÖ in verschiedenen Wahlkämpfen denke. Genau hier hat das BZÖ permanent Grenzen überschritten.

Heimo Lepuschitz: Das war aber immer klar als entgeltliche Einschaltung gekennzeichnet!

Reinhard Pickl-Herk: Ja, orange gekennzeichnet!

4. Politische Werbung in der Öffentlichkeitsarbeit

Fritz Hausjell: Jetzt sind wir schon viel zu früh im Schlagabtausch. Kommen wir zu einer grundsätzlicheren Frage zurück: Ist politische Werbung – wie etwa Inserate – schon Teil der Öffentlichkeitsarbeit oder zählt sie in Ihrem Arbeitsbereich nicht zu Ihren Aufgaben?

Hans-Jörg Jenewein: Natürlich ist das auch ein Teil der politischen Arbeit. Alles andere wäre verlogen. Und wir sind nicht zum politischen Schlagabtausch hier. Es ist kein Geheimnis, dass alle österreichischen Parteien in ihren Entwicklungsgebieten Inserate der Republik, eines Landes oder einer Stadt schalten. Man erwartet sich davon, dass man in der Berichterstattung wenigstens vorkommt. Alle Experten die hier sitzen, wissen, dass es so funktioniert.

Fritz Hausjell: Aber es hat nicht immer so funktioniert. Es gab Zeiten, in denen zwischen Werbeabteilungen und Redaktionen eine Firewall stand.

Hans-Jörg Jenewein: Es mag sein, dass dies in glorreichen Zeiten so gewesen ist. Diese Firewall ist aber in dem Moment nutzlos oder durchlässig, wo die wirtschaftliche Redaktion mit dem Quartalsabschluss argumentiert. Und dann muss man versuchen, Inserate in die Zeitung zu bringen. Da kommen dann Hofer oder Media-Markt infrage. Aber auch das Inserat eines Ministeriums ist möglich, das die Leistungen des Ministers betont. Es kann sich aber auch um eine bunte Beilage in einem Kleinformat handeln, wo über die Wohnbauleistung der Stadt Wien philosophiert wird. Im Grunde ist das alles vergleichbar. Es fließt Geld von der einen Seite und es gibt Berichterstattung auf der anderen Seite. Es passiert ganz einfach so und ist Realität.

Fritz Hausjell: Sehen das in der Runde alle so? Ist das schon zu einem Pawlowschen Reflex geworden?

Reinhard Pickl-Herk: Die Grünen sind eher KritikerInnen dieser Entwicklung. Wir haben jahrelang parlamentarische Anfragen hinsichtlich solcher Inserate gemacht und die Schwierigkeit liegt eher darin, dass irgendeine Zeitung dann noch über diesen Umstand schreibt. Es gab – so wurde es zumindest kolportiert – ein Treffen mit den Chefredakteuren der Bundesländermedien bevor Josef Pröll seine Inseratenkampagne mit dem „verschuldeten Baby“ startete. Wir haben versucht, diesen Missstand zu kritisieren, aber da schreibt keine Zeitung mehr darüber. Da sagen auch Top- und QualitätsjournalistInnen, dass sie nicht darüber schreiben oder es kritisieren können, obwohl sie wissen, dass es nicht in Ordnung ist. Und das ist natürlich sehr heikel.

Lukas Mandl: Unter dem Eindruck des Wiener Wahlkampfes im Herbst 2010 hat die ÖVP in der Regierung den Druck erhöht, um die Frage der Regierungsinserate zu regeln und transparent zu machen. Es wird 2011 zu diesem Thema auch einen Beschluss geben. Denn es hat jeder Beschreibung gespottet, was im Herbst 2010 über Wien hereingebrochen ist. Wir müssen hier klar zwischen Medienförderung und Inseratenkampagnen unterscheiden. Unabhängiger Journalismus muss von einem Staat, der geistige Qualität im Land will, in Form der Medienförderung unterstützt werden. Und abhängiger Journalismus verdient natürlich keinerlei Förderung.

Josef Kalina: Ich sehe die Sache – offen gestanden – anders. Man sollte hier eine inhaltliche Regelung finden. Denn es gibt notwendige Sachinformation eines (Regierungs-)Politikers, die man durchaus auch über Inserate veröffentlichen soll. Als die Gurtenpflicht eingeführt wurde, war es durchaus legitim, die Bevölkerung breit davon zu informieren, dass man Strafe zahlt, wenn man den Gurt nicht anlegt. Man braucht hier allerdings kein Gesicht eines Politikers auf

den Plakaten. Es gibt aber eine Informationspflicht gegenüber den BürgerInnen, denn im redaktionellen Alltag wird eine solche Nachricht ein Mal gebracht und damit hat es sich.

Wo ich allerdings ganz anderer Meinung bin als die Runde, ist die Annahme, dass es die Trennung zwischen Anzeigenabteilung und Redaktion nicht mehr gibt. Ich bin der Überzeugung, dass der überwiegende Teil der österreichischen Tages- und Wochenzeitungen diese Trennung hat und einhält. Ich habe bei der „Kronen Zeitung“ gearbeitet und die Idee, dass man durch die Schaltung eines Inserats Peter Gnam oder Claus Pándi in der Berichterstattung beeinflussen kann, ist abwegig. Auch bei „Standard“, „profil“ oder „Presse“ gilt diese Trennung. Bei der ganzen Diskussion über politische Einflussnahme sollte man übrigens immer auch über Eigentümerstrukturen sprechen. Die traditionellen Parteizeitungen sind weg. Aber dass bestimmte Zeitungen, die unter dem Einfluss eines großen Agrarkonzerns stehen, bei manchen Themen handzahn sind, ist ganz klar. Das ist auch das gute Recht des Eigentümers, nur sollten die LeserInnen das auch deutlich erkennen können.

Aber hier sind alle einen weiten Weg gegangen, weil die Konkurrenz schärfer ist. Man kann einfach nicht mehr sagen, dass der „Kurier“ nur Mitteilungsblatt einer Partei ist. Ich kann mir auch nicht vorstellen, dass man in der ÖVP mit der redaktionellen Linie der „Presse“ sehr zufrieden ist. Im Bereich der Gratiszeitungen mag es allerdings solche negativen Entwicklungen geben. Wenn der redaktionelle Content unter 50 % sinkt, wird die Sache kritisch. Kritisch wird dann aber auch die Attraktivität für die LeserInnen. Die PolitikerInnen nehmen sich hier zu wichtig. Auch was das Schaltungsvolumen betrifft. Man müsste dann auch wichtige Schalter wie OMV, Siemens oder große Markenartikler berücksichtigen, die ein wirkliches und dauerhaftes Volumen besetzen. Was hätten die dann für ein Gewicht?

Reinhard Pickl-Herk: Diese Ansicht kann ich nicht ganz teilen. Kürzlich lief über die APA eine Grafik „Politikinserate in Tageszeitungen“. Dabei ging es um den Anteil der Inserate von Parteien, öffentlichen Institutionen und staatsnahen Firmen. 28 % des gesamten Inseratenaufkommens stammen bei „Heute“ aus der Politik. Bei „Österreich“ 19 %, beim „Standard“ sind es 7 %. Ich weiß aus eigener Erfahrung, da die Grünen – außer in Vorwahlzeiten – kaum Geld für Inserate haben, dass einem durchaus durch die Blume gesagt wird: „Sorry, aber ihr inseriert nie!“ Und es gibt Leute, die das noch viel offener sagen.

Josef Kalina: Nehmen wir aber die 28 % von „Heute“, so heißt das auch, dass 72 % aus der Wirtschaft kommen. Die 28 % verteilen sich dann zumindest auf mehrere Player, die den Druck dann wieder ausgleichen. Ich würde das also nicht dramatisieren. Ich wollte nur sagen, dass es in der Mehrzahl der Redaktionen unmöglich ist, dass die Berichte in eine bestimmte Richtung gehen, nur weil ein Inserat geschaltet wird.

Fritz Hausjell: Man muss bei diesen Zahlen auch berücksichtigen, dass sie in den Zeitraum der Wiener Wahlen fallen, durch welche die Blätter mit Wien-Bezug stark bespielt wurden.

Heimo Lepuschitz: Wenn es um das Thema „Geld für Kampagnen“ und „Schalten von Inseraten“ geht, muss ich sagen, dass das BZÖ unfreiwillig unbeteiligt ist. Man bekommt mittlerweile bei einigen Medien zu hören: „Inserieren Sie ein wenig, dann schreiben wir etwas!“ Und das ist ein großes Problem. Wir würden gerne Inserate schalten, haben aber kein Geld dazu. Und der Druck der Großparteien verschärft das Problem. Im Wiener Wahlkampf sind einige JournalistInnen zu mir gekommen und haben gesagt, dass sie gerne schreiben würden, es aber wegen des Etats nicht können.

Josef Kalina: Ich halte das für eine plumpe Unwahrheit. Kein/e RedakteurIn würde das sagen.

Heimo Lepuschitz: Nein. Es stimmt.

Hans-Jörg Jenewein: Ich habe ganz ähnliche Erfahrungen gemacht. „Presse“ und „Standard“ sind vielleicht nicht so stark von den Etats abhängig, aber im Boulevard – vor allem im Printbereich – geht es sehr wohl um diese Abhängigkeiten, die gang und gäbe sind. Es geht dabei nicht um die direkte Aufforderung, für ein Inserat einen Bericht zu bekommen. Da gibt es mitunter Abkommen über ein Inseratenvolumen für vier Monate und in diesem Zeitraum wird auf die Berichterstattung acht gegeben. Und natürlich kommt ein Bericht eher unter, wenn in diesem Medium inseriert wird. Das abzustreiten, widerspricht der Realität.

5. Politische Inszenierungen in den Medien

Fritz Hausjell: Ich möchte gerne zur politischen Öffentlichkeitsarbeit im engeren Sinn zurückgehen. Es geht dabei um das Stichwort „Politikinszenierung“. Wenn man die Anliegen der eigenen Partei medial vermitteln will, braucht man klare Strategien. Welche politischen Inszenierungen funktionieren heute am besten und welche haben sich überholt?

Reinhard Pickl-Herk: Die Grünen haben sicher eine lange Tradition der Inszenierung und des Aktionismus, wobei Letzterer – ähnlich wie in der Kunst – zurückgegangen ist. Je mehr die Grünen zur parlamentarischen Partei wurden, desto mehr haben sie sich auch vom Aktionismus gelöst. Wenn aber Werner Kogler eine 13-stündige Rede hält, lebt dieser Aktionismus immer noch. Politischer Aktionismus funktioniert aber nur dann, wenn rundherum die Bedingungen stimmen. Und er muss auf die jeweilige Person abgestimmt sein. Denn Aktionismus kann auch vollkommen danebengehen. Ich denke an das missglückte Bild von Viktor Klima mit Gummistiefeln. Man könnte auch den Raucher Alexander van der Bellen nicht zum Joggen schicken. Es muss darüber hinaus eine politische Situation gegeben sein, zu der die Inszenierung passt. Von den politischen Aktionen in der grünen Parteigeschichte haben nur einige überdauert: die im Parlament demonstrativ enthüllte Hakenkreuzfahne von Andreas Wabl oder die Marathonrede von Madeleine Petrovic. Es gibt nur relativ wenige Aktionen, die im kollektiven Gedächtnis der politisch Interessierten hängen bleiben.

Heimo Lepuschitz: Die Inszenierung muss wirklich zur Person passen. Jörg Haider war ein Großmeister der Selbstinszenierung. Sein völlig unpolitischer Bungee-Jump ist jedem noch im Kopf. Ein Josef Bucher würde das nicht machen. Er will ein seriöses Image, das Wirtschaftskompetenz signalisiert und aus seiner Sicht würde er sich damit zum Kasperl machen. Und man muss es auch können, wenn man wie Peter Pilz bei den Grünen Inszenierung durch Skandalisierung macht.

Reinhard Pickl-Herk: Man muss dazu auch eine „Rampensau“ sein. Peter Pilz kann sich auf die Bühne stellen und dort den Sänger geben. Er kann sich rauslehnen und macht sich nicht zum Kasperl. Er hat da eine eigene Marke entwickelt. Fast jeder andere würde sich dabei aber lächerlich machen.

Josef Kalina: Man muss aber auch sagen, dass Inszenierung nicht gleich Aktionismus ist. Aktionismus ist nur ein Teil der Inszenierung und traditionell eher ein oppositionelles Instrument. Inszenierung hängt fundamental mit der Positionierung und der Marke zusammen, für die eine politische Partei und ihre Führungspersonlichkeit steht. Man braucht dann zu dieser Marke unbedingt eine Inszenierung. Viktor Klimas Gummistiefel – und das kann man auch im Archiv sehen – wurden damals als hervorragende Inszenierung wahrgenommen. Ich war damals dabei und dieses Foto wurde als „Volksnähe“ des Bundeskanzlers wahrgenommen. Er war auf dem Weg zum spanischen König und ist angesichts des Hochwassers geblieben. Die Wahr-

nehmung und die Wirkung verschieben sich eben auch durch den längerfristigen Erfolg. Wäre Viktor Klima noch zehn Jahre Kanzler geblieben, dann wären die Gummistiefel immer noch eine tolle Inszenierung. Dieses Beispiel zeigt die starke Macht der Bilder. Ich werde immer noch mit diesem Foto in Seminaren konfrontiert. Auch die gesamte Geschichte der Freiheitlichen ist eine Geschichte der Inszenierung. Es geht eben immer um symbolische Politik.

Lukas Mandl: Ich denke, dass es bei der Inszenierung stark um die Authentizität der Handelnden geht. Es geht um Glaubwürdigkeit. Und Viktor Klima ist damals beim Hochwasser nur zum Fototermin erschienen. Ich versuche dabei nur, wertfrei zu reflektieren, warum die Reaktionen damals so negativ waren und bis heute auch sind. Es hatte damit zu tun, dass es Viktor Klima im Vergleich zu den Einsatzkräften an authentischem Handeln und an Motivation fehlte. Ich denke auch an Verkehrsminister Michael Schmid, der vor laufender Kamera mit dem Handy ohne Freisprecheinrichtung im Auto lenkend telefonierte. All das fällt in den Bereich der Authentizität. Hier stößt auch das Handeln von Presse- und ÖffentlichkeitsarbeiterInnen an Grenzen, wenn die politisch repräsentierende Persönlichkeit nicht transportiert, was hier inszeniert wird. Denn dann ist die Inszenierung zum Scheitern verurteilt.

Die Frage wäre auch, welche Form von politischer Inszenierung sich überlebt hat. So war die klassische Demonstration früher ein politischer Evergreen. Sie findet heute nicht mehr in dieser Form statt. Wenn doch, dann in einem quantitativ viel kleineren Ausmaß. Das liegt zum Teil am *Web 2.0*. Denn hier können auch mit großem Druck und großer Anhängerschaft Gruppen kommunizieren, die früher am Ring oder am Ballhausplatz zu sehen waren. Auch der Maiaufmarsch der SPÖ ist im Grunde „retro“ und überholt. Es wird hier für die eigene Klientel an der Nostalgieschraube gedreht. Und diese Nostalgie ist – wertfrei betrachtet – sicher nicht zukunftsorientiert. Aber es kann natürlich sein, dass diese Retromanier des Maiaufmarsches ein intendiertes Ziel ist. Die Inszenierungsmethode des Maiaufmarsches wurde dabei nie unterbrochen und so knüpft man an eine historische Tradition an, um eine nostalgische Emotion zu wecken. Und Josef Kalina wird bestätigen können, dass es von den TeilnehmerInnen her in manchen Jahren auch steigende Zahlen beim Maiaufmarsch gibt. Aber es handelt sich um nostalgische Inszenierungen für eine sehr speziell abgezielte Zielgruppe.

Josef Kalina: Der Maiaufmarsch ist auch im Sinne der Mobilisierung wichtig. Um ein anderes Beispiel zu geben: Die Fackelzüge der Sozialistischen Jugend waren jahrelang verschwunden. Als es aber um die Mobilisierung gegen Strache ging, waren sie wieder da, haben funktioniert und neue Leute eingebunden. Aber neben diesen traditionellen Inszenierungsformen kommt die Politik insgesamt nicht mehr ohne mediale Inszenierung aus. Die Sachlagen sind so komplex geworden, dass man den Leuten bestimmte Gefühle vermitteln muss: Führungsstärke, Sicherheit oder Zukunftsorientiertheit. Das kann wahlentscheidend sein. H. C. Strache hat jüngst im „WirtschaftsBlatt“ davon gesprochen, dass die FPÖ keine Protestpartei mehr ist, sondern eine „Hoffnungspartei“ werden soll. Er will also auch aus einer Ecke raus, in der er jahrelang erfolgreich gegrast hat. Er bemerkt, dass das Potenzial des Protests geringer wird. Wir werden sehen, welche Inszenierung dieser Schwenk mit sich bringt. Denn bisher ging es bei der FPÖ um Inszenierung des Protests.

Hans-Jörg Jenewein: Es gibt darüber hinaus ein klassisches Beispiel, bei dem versuchte Inszenierung überhaupt nicht funktioniert hat. Die SPÖ hat im Nationalratswahlkampf 2006 einen „Marsch durch Österreich“ organisiert. Auf den Plakaten war Alfred Gusenbauer mit einem Wanderstock zu sehen. Die ÖVP hat darauf mit heimatverbundenen Plakaten reagiert, auf denen Wolfgang Schüssel aus einer Quelle trinkend abgebildet war. Ich erinnere mich an eine

Doppelseite in „News“, wo Wolfgang Schüssel mit Hut und Wanderstab lustig und fidel mit FreundInnen fotografiert wurde. Auf der anderen Seite sah man Alfred Gusenbauer, der – nicht zuletzt durch seine Körperfülle – verschwitzt und angestrengt mit weißer Hose aufgenommen wurde. Im Grunde war das ein katastrophales Foto von Gusenbauer. Dennoch hat er die Wahl gewonnen. Ich kann also eine gute Inszenierung mit Bildwirkung machen, die aber nichts am Ausgang der Wahl ändert.

Josef Kalina: Die weiße Hose hat den Strategen natürlich keine Freude gemacht. Aber unabhängig davon, hatte sie einen großen Vorteil: Sie hat vermittelt, dass Gusenbauer durch das ganze Land zieht, sich anstrengt und dabei schwitzt. Das war sehr volksverbunden. Und auch wenn ein Journalist sich lustig macht über Gusenbauers Radlerhose, ist er trotzdem ein Erfüllungsgehilfe meiner medialen Inszenierung, weil er über das schreibt, was bei den Leuten emotional gut ankommt.

Hans-Jörg Jenewein: Ich würde gerne noch auf die Frage der klassischen Demonstration zurückkommen, weil ich nicht glaube, dass sie in ihrer Bedeutung zurückgeht. Man muss jetzt gar nicht an die Demonstrationen in Nordafrika denken. Aber im letzten Sommer sind in Stuttgart Zigtausende Menschen auf die Straße gegangen. Eine kleine Bürgerinitiative hat gegen eine Bahnstrecke-Verbauung demonstriert. Im Endeffekt ging es gar nicht mehr um den Bahnhof, sondern um eine Unmutsbekundung gegen eine Politik, die man nicht mehr wollte. Aus meiner Sicht war das eine klassische Demonstration. Auch in hoch entwickelten Industrieländern kann mit der richtigen Stimmung und bei einem gewissen Frustrationsgrad der Bevölkerung eine beeindruckende Demonstration entstehen. Aber auch angesichts des Maiaufmarsches, bei dem ich sicher nicht in den Verdacht gerate mitzumarschieren, muss man respektieren, dass es sich um eine Kontinuität der politischen Inszenierung handelt, die einen Fixpunkt in der Gesellschaft darstellt. Man muss neidlos anerkennen, dass hier jährlich hunderttausend Leute mobilisiert werden und marschieren. Demonstrationen sind für mich also nicht unzeitgemäß. Und die Inszenierung ist für eine politische Partei eine Notwendigkeit. 2005, nach der Parteispaltung, haben uns viele Umfrage-Institute vorhergesagt, dass die FPÖ unter Strache im Gegensatz zur Haider-Partei zu schwach sein würde. Die Frage war, wie man H. C. Strache bestmöglich inszenieren kann, um medial das Maximum herauszuholen. In diesem Moment ist die Duell-Geschichte mit Häupl entstanden, für die man uns anfangs sehr belächelt hat. Wir hatten Umfrageergebnisse mit 3 % gegen 50 % für die SPÖ. Wenige Wochen vor der Wahl kam es dann zum ersten verbalen Aufeinandertreffen von Strache und Häupl. Danach sind die Umfrageergebnisse hochgegangen. Eine Oppositionspartei kann also gar nicht anders, als mit Inszenierung zu arbeiten.

Lukas Mandl: Ich denke auch, dass die Strategie des Wahlkampfes von Wolfgang Schüssel und Alfred Gusenbauer schlussendlich der SPÖ genützt hat. Es war eine verunglückte und gleichzeitig geglückte Inszenierung der Gusenbauer-SPÖ. Man muss aber betonen, dass nicht jede Koinzidenz eine Kausalität ist. Der Wahlausgang hatte nur bedingt etwas mit dieser Inszenierung zu tun. Und Stuttgart 21 ist ein hervorragendes Beispiel dafür, wie Kommunikation und Inszenierung heute gesellschaftlich funktionieren können, wenngleich das m. E. nichts mit der klassischen Demonstration zu tun hat. Die Mobilisierung lief über das *Web 2.0* und hatte viel mit Aktionismus zu tun. Man hat sich auf Schienen gesetzt und Knotenpunkte der Infrastruktur blockiert. Das ist klassischer Aktionismus und nicht die breite Demonstration, die angemeldet ist, für die ein ganzer Straßenzug gesperrt wird und zu der Tausende kommen. Hier geht es – wie auch einst in Hainburg – um Sitzstreiks und Aktionismus. Auch in Nordaf-

rika geht es eigentlich nicht mehr um die klassische Demonstration. Hier machen Menschen unter Einsatz ihres Lebens den Weg frei für Demokratie. In Ägypten werden Sitz- und Anwesenheitsstreiks abgehalten.

Josef Kalina: Die Inszenierung ist immer ein Mittel der Strategie und eine politische Partei braucht in der Wahlkampf Vorbereitung eine solche. Dann braucht man Leute, die diese Strategie mit allen Mitteln medial und emotional in Szene setzen. Im besagten Wahlkampf von Schüssel gab es eine gute Inszenierung, aber eine schlechte Strategie. Wenn thematische Kontinuität bis zur Beharrung geht, ist einfach die Strategie falsch. Die Inszenierung Gusenbauers war nach dem BAWAG-Skandal nicht mit dem Anspruch verbunden, zu regieren. Es ging vielmehr darum, den Leuten zu zeigen, dass man einer der ihren ist und dass man Kontrolle ausüben wird. Wenn die Gegenseite darauf extrem staatstragend und beharrend reagiert, tut sie sich keinen Gefallen. Und wahrscheinlich haben die Leute hier gesagt: Gut, dann wähle ich diesmal anders. Beides ist aufgegangen und die Strategie ist das Entscheidende. Denn ohne sie ist die Inszenierung nur Schaumschlägerei.

6. Mediale Inszenierungen in der Politik

Fritz Hausjell: Neben diesen Strategien der Politik gibt es aber immer auch die Strategien der Medien. Hier geht es dann um die Inszenierung von Politik und Politikvermittlung. Haben z. B. Medien wie „News“ Jörg Haider in eine bestimmte Richtung getrieben oder ging es hier um eine kongeniale Partnerschaft?

Heimo Lepuschitz: „News“ hatte mit einem Haider-Cover immer rund 30 % mehr Verkauf. „News“ und Haider haben wechselseitig voneinander profitiert. Das war eine ganz simple Hassliebe aus gegenseitigem Nutzen. „News“ hat profitiert, denn umsonst hat es nicht so viele Haider-Geschichten und -Interviews gegeben. Und Haider hat „News“ mitgenommen, wenn er wusste, dass es Aufregung und Skandal geben wird. „News“ hat sich dann auch am meisten aufgeregt, war aber dabei und hatte so die Fotos. Man muss auch sagen, dass „News“ damals in einer ganz anderen Position und dann zwischenzeitlich nicht kampagnenfähig war. Es ist auch wichtig, zu sehen, dass eine Inszenierung schnell gemacht ist. So gut sie aber auch gemacht ist, sie scheitert, wenn der jeweilige Politiker keine Inszenierungsfähigkeit mitbringt. Wenn er die Inszenierung nicht lebt und auch genießt, dann wird jeder Kommunikator scheitern.

Josef Kalina: Ich sehe das ganz genauso. Ich habe jeden Kommentar geliebt, der uns kritisiert hat, solange er bei der Zielgruppe das Richtige ausgelöst hat. In der „Presse“ stand angesichts der Abfangjägerdiskussionen hinsichtlich der SPÖ etwas von „vaterlandslosen Gesellen“, da man unbedingt Abfangjäger haben wollte. Da muss man sich bedanken! Da sind die Umfragen und ich weiß, dass – inklusive der „Presse“-LeserInnen – 80 % anderer Meinung sind. Das Thema wird gemacht, der Kommentar wird gelesen und die Leute denken sich: Eigentlich hat die SPÖ recht! Wenn es aber bei der Zielgruppe nicht ankommt, dann wird es schädlich. Haider und „News“ sind eine Symbiose eingegangen. So wie auch die „Kronen Zeitung“ ständig wechselnde Symbiosen hat. Und eine ganze Generation von PolitikerInnen lebte umgekehrt von der Anti-„Krone“-Nummer, etwa Heide Schmidt. Auch Peter Pilz steckt sich einen Angriff von Peter Gnam an wie einen Orden. Und in seiner Zielgruppe – er braucht nur 12 % – ist das wie eine Nahkampfspange. Man muss eben gerade so stark sein, um die Zielgruppe bedienen zu können.

Fritz Hausjell: Haben die Grünen darüber hinaus auch weitere Symbiosen geschaffen?

Reinhard Pickl-Herk: Bei uns kommt noch ein anderes Image dazu, weil wir uns als moderne und visionäre Partei verstehen. Da geht es darum, die neuen Medien als Erster zu nutzen. Und im *Web 2.0* sind wir sehr stark. Wir haben viele positive Rückmeldungen. Peter Pilz war einer der ersten bloggenden Politiker. Karl Öllinger macht das hervorragend und auch Christoph Chorherr hat einen sensationellen Blog. Das bringt natürlich auch Schwierigkeiten mit sich: Chorherr hat jüngst gebloggt, dass das Bloggen in der Regierungsarbeit problematisch werden kann, weil die Widerstände der anderen Parteien schneller kommen, wenn man eine Information schon davor über den Blog im *Web 2.0* veröffentlicht hat. Er hat das sehr offen dargelegt und damit auch transparent gemacht. Wir haben in dieser Richtung auch viele erfolgreiche Aktionen gehabt. Wir konnten – allein mit einer Parteipetition – für Arigona Zogaj über 30.000 Unterschriften sammeln. In diesem Bereich haben wir uns ein großes Image aufgebaut. Peter Pilz hat z. B. monatelang Platter-Watch gemacht: Leute haben Fotos und Filme von öffentlichen Auftritten Günther Platters ins Netz gestellt, um gegen die neuen Befugnisse der Polizei zur Überwachung elektronischer Kommunikation zu protestieren. Damit haben sie den Innenminister selbst überwacht. Das war erstaunlich erfolgreich. Viele haben sich die Zeit genommen, um zu Platters Auftritten zu fahren und mit ihren Handys Filmchen zu drehen. Man stellt es auf die Plattform und die Community entsteht. Es war lustig und gleichzeitig äußerst erfolgreich.

Josef Kalina: Die Grünen haben m. E. eine der erfolgreichsten Inszenierungen überhaupt gemacht. Und zwar mit dem „Herrn Professor“ Alexander Van der Bellen. Der Anti-Politiker, der sich Zeit nimmt, ist eine wunderbare Inszenierung. Wahrscheinlich musste man sich diese Inszenierung gar nicht erst groß ausdenken. Wahrscheinlich ist er ganz einfach so.

Reinhard Pickl-Herk: Ja, er ist so, wie er ist. Allerdings war das für ihn persönlich anfangs gar nicht so einfach, als die Grünen einige Wahlen verloren hatten. Mein Eindruck war, dass er sich erst mit der Wahl 1999 so bestätigt gefühlt hat, dass er sich in der Folge auch mehr getraut hat. Er hat bemerkt, dass seine Art ankommt. Und da musste er sich nicht verbiegen, was auch nicht möglich ist. Einen Van der Bellen kann man nicht verbiegen. Der Aktionismus ist bei uns sicher auch deshalb zurückgegangen, weil er mit dem „Herrn Professor“ nicht mehr funktioniert hat. Andreas Wabl konnte Sturmgewehre zertrümmern. Das hätte zu Van der Bellen nicht gepasst. Auch hier hat sich die Inszenierung personenbezogen sehr gewandelt. Das macht im Moment sicher auch ein wenig Schwierigkeiten für Eva Glawischnig. Aber man hat uns vorausgesagt, dass die Grünen nach Van der Bellen um 30 oder 40 % absacken würden. Das war aber keineswegs der Fall.

Fritz Hausjell: Und welche Medien spielen bei der Inszenierung von H. C. Strache eine wichtige Rolle?

Hans-Jörg Jenewein: Das hat natürlich viel mit dem Boulevard zu tun, wo die Inszenierung stark greift. Es ist klar, dass ich mit der Inszenierung H. C. Straches in „Standard“, „Presse“, „profil“ oder „News“ nicht viele FreundInnen finde.

Fritz Hausjell: Warum funktioniert „News“ nicht mit Strache?

Hans-Jörg Jenewein: Es sind heute andere handelnde Persönlichkeiten. „News“ hatte in den letzten Jahren auch ein massives Redaktionsproblem. Eine Zeit lang hat es recht gut geklappt. Noch unter Alfred Worm ist einer der ersten großen Strache-Artikel erschienen. Auf diesen vier Seiten ging es stark um das Motto: „Hier kommt der junge Haider!“ Natürlich hat Worm hier auch wirtschaftlich gedacht. „News“ hat etwas Neues gebraucht, um zu kampagnisieren. Nach dem Tod von Alfred Worm hat dann die Chemie einfach nicht mehr gestimmt. Aber die Stra-

che-Inszenierung funktioniert auch ohne „News“. Es gibt heute eine vergleichbare Hassliebe mit „Österreich“. Und die Strache-Inszenierung kommt in der Zielgruppe ganz klar an. Man muss aber auch sagen, dass H. C. Strache im Moment in dieser Zielgruppe keine ernst zu nehmenden Gegner hat. Die anderen Parteivorsitzenden geben ein völlig anders strukturiertes Bild ab. Faymann, Pröll, Bucher oder – in Wien – Häupl haben andere Zielgruppen. Da sind auch Generationen dazwischen.

Josef Kalina: Logischerweise muss die Inszenierung Straches anders funktionieren als die Haiders. Sie ist nicht so facettenreich und eher eindimensional. Und Strache scheut die Diskussion um den Rechtsextremismus. Er will da raus. Haider konnte das nicht loswerden, weil er vor SS-Leuten Reden gehalten hat. Und da geht man ganz einfach nicht hin, das macht man nicht. Aber die Xenophobie zieht auch über Strache genau in den Zielgruppen des Boulevards.

Lukas Mandl: Mir geht es in der Diskussion schon zu sehr um Machbarkeit. Wir sind von Inszenierung und Authentizität ausgegangen. Und es sind sicher nicht irgendwelche Spindoktoren, die in ihren Werkstätten die Inszenierung planen. Da geht es nicht um Machbarkeit. Man kann nichts inszenieren, wenn es nicht schon davor in der Politik vorhanden ist. Man kann nicht einfach auf einen Knopf drücken, um jemanden politisch gut zu platzieren. Das wäre auch äußerst undemokratisch.

Fritz Hausjell: Und wie sah die Inszenierung von Politik angesichts der schwarz-blauen Regierung aus? Wie stellt sich das retrospektiv dar?

Heimo Lepuschitz: Ich war Pressesprecher der Ministerin und der Parteibefehlshaberin der FPÖ und habe dann auch in einem Ministerium gearbeitet, das von einer BZÖ-Ministerin geleitet wurde. Daher habe ich wahrscheinlich eine andere und auch subjektive Sicht. Ich glaube, dass wir viel mehr intern gestritten haben, als nach außen gedrungen ist. Wir waren im Dauerkriegszustand mit der ÖVP, auch weil sie sehr straff geführt war. Wenn Schüssel geschnippt hat, sind dort alle gesprungen. Die ÖVP war ein Block. Es gab zwischen den Parteien Duelle, die aber meistens gelöst wurden. Wir haben etwas weitergebracht. Schwarz-Blau ist ja selten für den Stillstand kritisiert worden. „Speed kills“ war am Beginn das passendste Schlagwort. Wir haben konstruktiven Streit gehabt und intern massiv gestritten.

Reinhard Pickl-Herk: Schwarz-Blau hatte auch den Außenfeind der EU. Ohne diesen Feind wäre alles viel schwerer gewesen.

Heimo Lepuschitz: Ja, und wir hatten in der damaligen Zeit Jörg Haider als unberechenbaren Faktor.

7. Streit und Konfrontation als politische Strategie

Fritz Hausjell: In der Journalismusforschung sehen wir sehr deutlich, dass Streit und Konfrontation in der Politik einen wichtigen Platz einnehmen. Man kommt viel besser in die Medien, wenn man einen Streit hat. Was meinen Sie? Wie viele Streitereien und Konfrontationen in den Parteien oder in einer Koalition sind inszeniert?

Lukas Mandl: Man müsste bei dieser guten Frage sehr genau ausloten, wie sich das Verhältnis von BZÖ und FPÖ entwickelt hat. Ich wage zu behaupten, dass niemand in diesen Parteien zusammengesessen ist, um gezielt darauf zu spekulieren, dass das dritte Lager mehr Stimmen gewinnt, wenn es in der Öffentlichkeit streitet. Das ging ganz von allein. Es ging nicht so sehr um politische Inhalte, sondern eher um persönliche Erfahrungen und Zerwürfnisse. Des-

halb ging der Streit dann auch in die Öffentlichkeit. Hier wurde nicht bewusst inszeniert und der Streit war auch nicht inhaltlich begründet.

Heimo Lepuschitz: Es gab sehr starke persönliche Verletzungen. Die politischen Unterschiede waren gar nicht so groß. In dieser Zeit hat man versucht, sich gegenseitig in furchtbarer Weise über OTS zu schaden. Nach außen wirkte das äußerst kontraproduktiv. Mittlerweile hat sich das gelegt und auf ein normales Maß reduziert wie im Umgang mit den anderen Parteien auch. FPÖ und BZÖ haben andere Zielgruppen und auch andere Programmatiken. Es gibt kaum mehr Kampfgebiete. Die FPÖ ist eine sozialistische Partei, das BZÖ eine bürgerliche Partei. Da gibt es auch andere Ziele. Wir haben aus dieser Vergangenheit gelernt. Es verhält sich wie nach einer Scheidung. Nach dem Ehekrieg beruhigt sich die Sache wieder.

Lukas Mandl: Um kurz noch auf die Koalition einzugehen. Es gibt in den beiden aktuellen Koalitionsparteien gänzlich unterschiedliche Vorgehensweisen in der Öffentlichkeitsarbeit. Die ÖVP versucht Woche für Woche ausgehend von der Regierung etwas zu leisten und diese Leistungen zu erklären. Die SPÖ tut dies sicher auch, hat aber andere Prioritäten. Der SPÖ geht es um Kampagnisierung, Mobilisierung und Polarisierung für Rot-Grün. Da werden Themen gesucht, bei denen sich SPÖ und Grüne einig sind. Solche Themenbereiche sind Schule oder Bundesheer. Und Rot-Grün in Wien soll dann als positives Beispiel kampagnisiert werden. Und diese Kampagnisierung erfolgt nicht nur in Worten und Bildern der Öffentlichkeitsarbeit, sondern mündet auch in Initiativen wie dem Bildungsvolksbegehren. Das sind Inszenierungen mit einer klaren Botschaft, die nicht immer gegen die Regierungsarbeit, aber jenseits der Regierungsarbeit angesiedelt sind. Und das erschwert die Zusammenarbeit. Ich kann mir die derzeitige Lage der SPÖ in der Koalition nicht anders vorstellen oder erklären.

Reinhard Pickl-Herk: Von außen betrachtet denke ich, dass es sich dabei nur bedingt um eine Inszenierung handelt. Wenn man die beiden Klubobleute der Großparteien beobachtet, hat man nicht diesen Eindruck. Es gibt Phasen, da können sie sehr gut miteinander und andere, wo sie wegschauen. Und das sind Körpersprachen, die kein Spindoktor geplant hat. Da sagt niemand: „Heute schaust Du nach rechts und nicht nach links zur SPÖ!“. Da geht es um Verhandlungsfragen. Sie konnten sich nicht einigen oder haben gestritten. 70 bis 80 % der Streitereien und Konfrontationen sind authentisch. Es lässt sich in der Politik dahingehend nicht so viel inszenieren. Das funktioniert schon deshalb nicht, weil sie zu komplex ist. Auch bei innerparteilichen Streitfällen fallen mir keine inszenierten ein.

Hans-Jörg Jenewein: Bei dem Streit zwischen FPÖ und BZÖ im Jahr 2005 war nichts inszeniert. Man hat den Emotionen freien Lauf gelassen. Niemand hat aus seinem Herzen eine Löwengrube gemacht. Auch die derzeitige Koalition muss keinen Streit inszenieren, weil er sich ohnehin ergibt. Alle wissen, dass Neuwahlen wahltaktisch und finanziell ein Horror wären. Daher lässt niemand den Deckel hochgehen. Niemand kann „Es reicht!“ sagen. SPÖ und ÖVP sind zum Regieren verdammt, weil Neuwahlen die Großparteien auflösen würden.

Reinhard Pickl-Herk: Faymann und Pröll haben das Problem, dass sie in einem Wettrennen sind. Wer wird Erster? Das ist keine Inszenierung. Es geht natürlich um die nächste Wahl 2013. Das ist klarerweise ein Konkurrenzkampf. Man kann sich dann natürlich schon Inszenierungen überlegen. Unsere WählerInnen erwarten von uns, dass wir H. C. Strache und seine Partei angreifen.

Lukas Mandl: Das versucht auch die SPÖ. Sie versucht zu mobilisieren und wenn nichts mehr läuft, dann geht es gegen die FPÖ. Auch das funktioniert bei der Zielgruppe. In Wien

führt das erneut zur Polarisierung, denn die SPÖ spielt das Polarisierungsspiel der FPÖ mit, was beiden hilft und der ÖVP schadet.

Reinhard Pickl-Herk: Aber die ÖVP hat der SPÖ in Wien mit der Abschiebung der Komani-Zwillinge auch ein Kuckucksei gelegt. Das war für die SPÖ eine unangenehme Situation. Geht sie in Richtung Menschenrechte, verliert sie die „Kronen Zeitung“, geht sie in Richtung Abschiebung, verliert sie alle Linken.

Lukas Mandl: Aber sie können doch nicht behaupten, dass das die ÖVP gemacht hat!

Reinhard Pickl-Herk: Da die Innenministerin die Letztentscheidung hat, würde ich es der ÖVP zuschreiben.

Josef Kalina: Da sind wir schon sehr bei einem Einzelfall. Ich glaube, dass weder aus Rot-Grün noch aus Schwarz-Blau viel herauszuholen ist. Viel wichtiger ist, dass die jetzige Regierung keinerlei gemeinsame Inszenierung hat. Regierungen haben das eigentlich in den Anfängen immer. Die jetzige hatte es auch.

Hans-Jörg Jenewein: „Genug gestritten!“

Josef Kalina: Ja, und ich frage mich, warum das so schnell zerfallen ist. Denn die Gemeinsamkeit hätte beiden Parteien fortgesetzt nur genützt. Werner Faymann hat mit dieser Strategie die Wahlen 2008 überraschend für sich entscheiden können. An die Stelle der Inszenierung dieser Gemeinsamkeit ist ein Nichts getreten. Und keine Streiterei ist inszeniert. Ich kenne diese Mechanismen, nach denen die MitarbeiterInnen und die Kabinette ihre Chefs ununterbrochen anheizen. Nach dem Motto: „Lass dir das nicht gefallen! Da musst du zurückschlagen!“ Da befindet man sich in einer fast biblischen Situation, die man abstoppen muss. Und wenn Pröll und Faymann wirklich an 2013 denken, dann müssen sie erst recht zurück zu einem gemeinsamen Ziel. Denn die Menschen wollen in erster Linie, dass eine Regierung regiert. Man kann auch mit einer Volksbefragung gemeinsam regieren, wenn man es will. Aber es fehlt eben eine gemeinsame Inszenierung der beiden Regierungsparteien. Und ganz egal wann die nächsten Wahlen sind, es stellt sich die Frage, wie beide Parteien vor die WählerInnen treten wollen, wenn es um die Zukunft geht. Wie wollen Faymann oder Pröll sich hinstellen und sagen: „Wählt mich!“? Das wird schwierig, wenn sie vorher nichts zusammengebracht haben. Die Polarisierung gegeneinander ist daher kein tragfähiges Modell.

Hans-Jörg Jenewein: Es sei denn, es gibt eine Sollbruchstelle.

Josef Kalina: Aber an Rot-Grün glaubt kein Mensch!

Hans-Jörg Jenewein: Rot-Grün geht sich schon rein rechnerisch nicht aus.

Lukas Mandl: Aber gerade wenn Rot-Grün stark zurückgewiesen wird, ist es umso wahrscheinlicher, dass es sich doch ausgeht.

Josef Kalina: Mir ging es aber vor allem um die gemeinsame Strategie und weniger um die politischen Aspekte. Da kommt die Wiener SPÖ mit Michael Häupl im Wahlkampf – erkennbar nach einem neuen Thema suchend – mit der Abschaffung der Wehrpflicht. Ein Thema, das bei den FunktionärInnen der SPÖ nicht automatisch eine Mehrheit hat. Aber die Partei geht diszipliniert mit, und da Michael Häupl mächtig ist und die Wahl vor der Tür steht, gibt es keine innerparteilichen Streitereien. Die ÖVP hatte dementsgegen bisher eine Position des Berufsheeres und der europäischen Sicherheitsarchitektur bis hin zur NATO. Aber anstatt strategisch und taktisch auf den Kurswechsel der SPÖ zu reagieren und gleich über das europäische Sicherheitssystem und die NATO zu reden, macht auch die ÖVP einen Schwenk und nichts geht mehr. Von außen betrachtet ist das strategisch und taktisch eigentlich unvorstellbar.

Heimo Lepuschitz: Man darf auch nicht vergessen, dass Faymann und Pröll im Jahr 2011 das „Jahr der Arbeit“ ausgerufen haben. Es wurde Einigkeit signalisiert. „Jetzt gehts los!“ Zwei Monate später weiß das keiner mehr. Man hat den Eindruck, die können sich nicht riechen. Man sieht das im Parlament: Kein Abgeordneter der SPÖ klatscht bei einem Minister der ÖVP und umgekehrt. Die persönlichen Animositäten sind im Parlament dermaßen massiv, dass man froh sein kann, wenn die Opposition als Pufferzone dient, bevor mehr passiert. Der/die ÖsterreicherIn will doch, dass die Regierung arbeitet, sich einig ist und an einem Strang zieht. Das funktioniert aber nicht und daher werden die Großparteien verlieren. Und das ist für die Opposition ganz wunderbar.

Lukas Mandl: Ich möchte gerne noch etwas zur Wehrpflicht einbringen. Das Thema wurde zwei Wochen vor der Wahl aufgebracht, weil Michael Häupl nach den Umfragen gesehen hat, dass er nicht mehr mit einer Mehrheit ausgestattet ist und einen Befreiungsschlag benötigt. Das Thema geht auf Bruno Kreisky zurück, der sagte: „Sechs Monate sind genug!“ Das wurde zwar nie umgesetzt, aber das Thema Wehrpflicht ist seitdem eine Schraube, die immer wieder angesetzt wird. Hochinteressant ist dabei, dass die sehr ideologisch geprägte Basis der SPÖ jahrzehntelang die Wehrpflicht als manifestes Werk der Sozialdemokratie gegen ein Berufsheer verteidigt hat. Es ist bemerkenswert, dass dieser Schwenk des Wiener Bürgermeisters möglich war. Dann war eine Zeit lang Stille und – das wäre meine Hypothese – in dieser Stille hat man sich in der SPÖ durchaus legitim überlegt, wie man in dieser längsten Zeit ohne überregionale Wahl in der Zweiten Republik ein bisschen Mobilisierung betreiben, Spannung halten und Kampagnisierung möglich machen kann.

Und dann hat man sich entschieden, an diesem Thema der Wehrpflicht dranzubleiben. Vielleicht lässt sich da jenseits der Regierungsarbeit etwas machen? Dann ist die Maschinerie mit einer ganz klaren Timeline angelaufen und über Rot-Grün kam die Volksbefragung auf den Tisch, auch gegen den Koalitionspartner. Dabei ist die Position der ÖVP seit Anfang dieses Jahrhunderts ein klares „Ja“ zu Wehrpflicht und Neutralität und ein „Nein“ zur NATO. Dann kam der Tag X auf dieser Timeline und es geschah ein Lapsus: General Entacher wurde entlassen. Die Gazetten waren voll damit, dass Darabos übertrieben hat. Faymann wusste von nichts. Und auch der sehr respektable Bundespräsident Heinz Fischer hat signalisiert, dass man den höchsten Offizier der Republik nicht so einfach entlassen kann. Dann kam der Brandstifter als Biedermann und alle bundesweiten Pressestellen der SPÖ wollten zurück zur Sachlichkeit. Also jene, die wochenlang gegen die Wehrpflicht kampagnisiert hatten, wollten zurück zur Sachlichkeit, weil sie bemerkt haben, dass sie in der Defensive sind.

8. Unterhaltungsfaktor in der Politik

Fritz Hausjell: Ich würde gerne noch einen Themenwechsel vorschlagen. Wenn man auf Bruno Kreisky zurückkommt, lässt sich sagen, dass er hochgradig unterhaltsame Politikvermittlung betrieben hat. Wie hoch ist also der Unterhaltungsfaktor in der Politik?

Heimo Lepuschitz: Ich glaube eher, dass die ÖVP Kreisky unterhalten hat. Ich erinnere mich daran, dass es nach Kreiskys Besuch in Libyen einen massiven Angriff und auch eine dringliche Anfrage der ÖVP im Parlament gegeben hat. Kreisky hat dann in einer sensationellen Rede sehr nonchalant geantwortet und sinngemäß gesagt: „Ja, meine Herren, aber als es darum ging, dass Ihre Bauern Holz nach Libyen verkaufen, hat es keine Körperöffnung gegeben, in die sie nicht kriechen wollten.“ Das ist ein sehr schönes Bonmot. Ich glaube aber im Allgemeinen,

dass die Unterhaltung in krisenhaften Zeiten sogar zurückgeht. In schweren Zeiten wollen die Leute seriöse PolitikerInnen, denen man vertrauen kann. Die Leute wollen Typen, die etwas darstellen, aber keine Clowns.

Fritz Hausjell: Wer wäre denn ein solcher Clown gewesen?

Reinhard Pickl-Herk: Andrea Kdolsky hat sich z. B. zum Clown gemacht. Sie hat eindeutig die Grenzen überschritten.

Lukas Mandl: Jörg Haider war sicher auch ein Clown. Heute wäre aber wahrscheinlich sein Verhalten ein anderes.

Hans-Jörg Jenewein: Jörg Haider hat sicher einen Unterhaltungsfaktor in die Politik gebracht. Seitdem er nicht mehr in der Politik ist, ist auch ein Teil dieser Unterhaltung verschwunden. Es gibt aber auch sehr schadhafte, weil unfreiwillige, Unterhaltung. Ich erinnere mich an ein Bild von Fred Sinowatz, das ihn bei einer Tanzeinlage zeigt. Solche unfreiwillig komischen Auftritte würde man heute verhindern. Der Grad zwischen Lächerlichkeit und Lustigsein ist sehr schmal. Ich warne die eigenen Leute auch immer davor, zu viel Unterhaltungswert in die politische Debatte einzuführen. Das Gros der politischen Themen hat einen geringen Unterhaltungswert. Gerade in schwierigen Zeiten ist nur Weniges lustig.

Reinhard Pickl-Herk: Auch Karl-Heinz Grasser war unfreiwillig komisch. Man muss sich nur ansehen, was sich tut, wenn er „Im Zentrum“ 600.000 Zuseher hat. Wir haben eine KHG-Seite ins Netz gestellt und bemerkt, dass es bei seiner Person ein besonderes Bedürfnis nach Unterhaltung gibt. Diese Seite war von den Zugriffen her eine unserer stärksten Aktionen in der letzten Zeit. Grasser hat einen – inzwischen wahrscheinlich negativen – Unterhaltungswert. Und der Brief, in dem er als „zu jung“ und „zu schön“ bezeichnet wird, hatte 200.000 Zugriffe. Das hat bei uns nur Van der Bellen mit seiner Rede gegen Strache – allerdings in einem viel längeren Zeitraum – geschafft. Es hat eben auch einen Unterhaltungswert, wenn der Professor den Studenten maßregelt. Insgesamt dürfte es aber seltener geworden sein, direkt in Unterhaltungsmedien hineinzugehen. Man müsste sich ansehen, was genau in den „Seitenblicken“ passiert. Es gibt PolitikerInnen, die sich in den „Seitenblicken“ relativ trittsicher bewegen, und andere können es nicht.

Josef Kalina: Es ist sicher so, dass Glamour in der Politik nützlich ist. Siehe Haider, Grasser oder Guttenberg. Es ist für die Wahrnehmung einer Person sehr wichtig, dass eine Spitzenkraft freundlich und lustig wirkt. Wie Michael Häupl, der auch immer sehr pointiert ist. Aber da müsste man Unterhaltung weiter fassen. Ich hätte übrigens Eva Glawischnig davon abgeraten, in die „ARGE Talkshow“ zu gehen. Es hat ihr zwar nicht geschadet, weil es keine Relevanz hatte, aber ich hätte es nicht getan. Schlussendlich sind aber fast alle zu „Wir sind Kaiser“ gegangen.

Heimo Lepuschitz: Das war zu Beginn allerdings auch nicht ausgemacht. Glawischnig wurde als Erste gesendet, dann kam Westenthaler und später der Rest.

Josef Kalina: Ich fand immer, dass man gar nicht zu „Wir sind Kaiser“ gehen kann, weil man in der Konfrontation mit einem Kabarettisten, der eine Kunstfigur spielt und ununterbrochen die Rollen wechselt, nur verlieren kann. Man kann nur Zweiter werden. Es gab viele Auftritte, die keine Auswirkung hatten, und nur ganz wenige, die genutzt haben. Mir hat Hannes Misesethon bei „Wir sind Kaiser“ richtig leid getan. Und ganz arm war Karl Öllinger, der fast überrollt wurde. Das ist also alles sehr heikel. Die öffentliche Inszenierung mit Unterhaltung ist sehr schwierig. Ein gutes BeraterInnenteam muss sich auch fragen, wie authentisch der jeweilige Mensch in der Frage der Unterhaltung ist. Der Glamour war bei Haider ein Wesensele-

ment der Attraktivität. Er hat sich sieben Mal am Tag umgezogen, die Leute haben das akzeptiert und es hat gepasst. Auch bei Franz Voves hat das Gitarrenspiel sehr geholfen, weil er es gekonnt hat. Bei anderen wäre es wahrscheinlich eher seltsam. Auch der Umgang mit Kindern braucht in diesem Zusammenhang ein gewisses Fingerspitzengefühl.

Heimo Lepuschitz: Noch ein Nachtrag zu Jörg Haider als Clown. Er hat mir persönlich gesagt, dass er nicht zu „Wir sind Kaiser“ geht, weil der demokratisch gewählte Landeshauptmann von Kärnten sich nicht zum Idioten machen will. Er war über 50 und hat sich das nicht angetan. Bei Peter Westenthaler lag die Sache anders, denn er hatte nichts zu verlieren. Bei „Beliebtheitswerten eines tschechischen Atomkraftwerks“, wie der Kaiser es in der Sendung formuliert hat, konnte ihm nichts passieren. Deshalb habe ich ihm geraten hinzugehen. Und er hat auch haushoch gewonnen, weil es ihm in dieser Situation keiner zugeutraut hat.

Fritz Hausjell: Hat H. C. Strache durch den Auftritt bei „Wir sind Kaiser“ gewonnen oder verloren?

Hans-Jörg Jenewein: Ich glaube, es war ein Nullsummenspiel. Der Auftritt war ohne Frage unglücklich. Aber da geht es um einen kurzfristigen Schenkelklopfer und dann ist die Sache auch wieder vergessen. In H. C. Straches Anfangszeiten hat das ORF-Jugendformat „25 – Das Magazin“ Wiener Politiker eingeladen, zwei Tage lang einen einfachen Job zu machen, für den sie nicht ausgebildet waren. Ich glaube Maria Vassilakou hat als Friseurin gearbeitet und wurde zwei Tage mit der Kamera begleitet. Bei uns wurde auch angefragt und als Straches Pressesprecher war ich in dieser Situation der Auffassung, dass wir alles machen, was irgendwie Publicity bringt. Es gab ein Telefonat mit dem ORF, nach dem ich ein sehr ungutes Gefühl hatte. Trotz Intervention vom Königlberg haben wir uns dann entschlossen, nicht mitzumachen. Zum damaligen Zeitpunkt hätte das ins Auge gehen können. Man kann einen „frischen“ Politiker, der im Umgang mit Fernsehkameras noch unerfahren ist, sehr leicht verbrennen. Ich glaube auch nicht, dass die Auftritte in „Wir sind Kaiser“ irgendeinen Einfluss auf Wahlergebnisse haben.

Lukas Mandl: Ich denke, dass man auch anhand von *YouTube* messen könnte, dass die meisten Klicks auf Videos mit politischem Inhalt bei unterhaltsamen Beiträgen erfolgen. Und wenn die Grünen ein Grasser-Clubbing machen, dann ist das ein unterhaltsames Ereignis. Ironie und Humor wurden sehr gelungen als politische Methode eingesetzt. Die Bevölkerung schätzt PolitikerInnen mit Humor. Unfreiwillig komische PolitikerInnen kommen aber eher schlecht an. Kdolsky und Sinowatz wurden schon erwähnt. Aber auch der Kurzzeitjustizminister Krüger wäre ein gutes Beispiel. Oder Hubert „The world in Vorarlberg is too small“ Gorbach. Im Gegensatz zu diesen unfreiwillig komischen PolitikerInnen war Kreisky der Prototyp des humorvollen Politikers, der den Klassenstreber Josef Taus sehr alt hat aussehen lassen. Humor ist eine Führungsqualität und kann zu Recht auch von PolitikerInnen verlangt werden.

Reinhard Pickl-Herk: Ich glaube nicht, dass PolitikerInnen unbedingt Humor haben müssen. Es gibt unterschiedliche Rollen, die auf der politischen Bühne besetzt werden können. Es gibt Typen wie den grantelnden Alten, den seriösen Streber, den Clown oder den Macher. Schwierig wird es für SpitzenpolitikerInnen dann, wenn die Rolle schon besetzt ist. Jeder, der versucht hätte, den Haider zu spielen, hätte kläglich versagt.

9. Die fiesen Tricks

Fritz Hausjell: Ich will Ihnen zum Abschluss eine Frage nicht ersparen, die es uns vielleicht auch leichter macht, auseinanderzugehen. Was sind denn die fiesen Tricks in der politischen Öffentlichkeitsarbeit, mit denen man anderen schadet?

Josef Kalina: Einer dieser Tricks ist, die Schwächen des Gegners gezielt zu analysieren und zu nutzen. Man stellt die Schwächen des Gegners in den Mittelpunkt. Auch das Streuen von Gerüchten spielt eine Rolle. Und seit Jahrhunderten gibt es den Versuch, den Kontrahenten lächerlich zu machen. Wenn sich jemand staatstragend gibt, versucht man, ihn in Situationen zu zeigen, in denen er es nicht ist. Die gezielte Abwertung wäre auch eine solche Strategie. Kreisky war z. B. ein Meister im bewussten Zeigen von Desinteresse.

Hans-Jörg Jenewein: Für den fiesesten Trick in der Politik gibt es ein historisches und ein aktuelles Beispiel. Als die FPÖ in Koalition mit der ÖVP war, wurde die „Liebesumarmung“ des Koalitionspartners so weit getrieben, dass dieser keine Luft mehr bekam. Das kann so schlimm werden, dass die eigenen Leute durchdrehen. Das gibt es aktuell auch in Wien bei Rot-Grün. Kaum ist auch nur ein Mikrofon in der Nähe, lobt der Bürgermeister den Koalitionspartner, obwohl er sehr genau weiß, dass die weit gesteckten Ziele der Grünen allein aus finanziellen Gründen nicht umgesetzt werden können. Er erklärt aber laufend, wie toll und gut sie nicht sind und wie harmonisch die Zusammenarbeit ist. Die Grünen werden sich aber auch irgendwann fragen, was eigentlich die Basis dieser Umarmung ist und welche grünen Akzente gesetzt wurden. Etwas Ähnliches gab es auch bei uns in der FPÖ, die mit dem Koalitionspartner ÖVP mehr und mehr unzufrieden war. Es hat in der Partei rumort. Und Wolfgang Schüssel stellt sich vor die Kameras und betont, dass es eine wunderbare Zusammenarbeit mit Susanne Riess-Passer gibt und er mit der FPÖ – vor allem mit der Regierungsmannschaft – überhaupt kein Problem hat. Das hat die Basis in der FPÖ noch mehr aufgebracht. Das ist also einer der fiesesten Tricks, wenn man den Koalitionspartner unter Druck setzen will.

Lukas Mandl: Ich denke bei fiesen Tricks an ein Inserat der SPÖ, das im Wahlkampf 2006 im Umfeld der Eurofighterdebatte plakatiert wurde. Der Text zu den abgebildeten Flugzeugen war: „Hier fliegt Ihre Pensionserhöhung“. Und noch fieser war im selben Wahlkampf die nachgewiesenermaßen erfundene Pflegerin in der Familie von Wolfgang Schüssel. Das sind zwei fiese Tricks, die ich noch in Erinnerung habe.

Reinhard Pickl-Herk: Ich kann mich aber auch daran erinnern, dass vor den Wahlen im Jahr 2002 die ÖVP das grüne Schreckgespenst der „Haschtrafik“ erfunden hat.

Hans-Jörg Jenewein: Man muss zusammenfassend aber auch sagen, dass es in Österreich eigentlich kein Beispiel für erfolgreiches Dirty Campaigning gibt. Also eine Wahl, die durch die wirklich miese Kampagnisierung einer Partei entschieden worden wäre.

Josef Kalina: Was es aber schon gibt, sind die Formen des Negative Campaigning. Wir haben damals schon versucht, die Glaubwürdigkeit Wolfgang Schüssels infrage zu stellen, indem wir ihn als Lügner bezeichneten. Das konnte aber mit Fernseh- und Radiozitaten belegt werden. Er hatte versprochen, dass er als Dritter in Opposition geht, und es dann nicht getan. Das war allerdings nicht Dirty Campaigning, weil es offen und mit Absender samt Beweisen gespielt wurde.

Fritz Hausjell: Meine Herren, ich danke Ihnen für dieses Gespräch.

Soheyl Liwani

Die medialen Strategien der #unibrennt-Bewegung

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/298>

Abstract

Die #unibrennt-Bewegung hat auf unterschiedlichen Ebenen ihre Anliegen über Medien in die Öffentlichkeit gebracht. Neben vielen Gesprächen, traditionellen Protestformen und der klassischen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit wurde auch das *Web 2.0* intensiv genutzt.

The movement #unibrennt (university burning) publicised its concerns on different media levels. As well as many discussions, traditional forms of protest and classical press and public relations, *Web 2.0* was used extensively.

1. Die Geschichte der #Presse AG der #unibrennt-Bewegung bis zur Entstehung

Am 22. Oktober 2009 haben sich rund 400 Studierende der *Universität Wien* zusammengefunden und gemeinsam mit den KollegInnen der *Akademie der Bildenden Künste* im Sigmund-Freund-Park, besser bekannt als Votivpark, ihrem Unmut über die Situation an den Universitäten Luft gemacht. Aus dieser Demonstration entstand ein Protestzug, der die Studierenden ins Hauptgebäude der Universität Wien führte.⁵⁷

Der Demozug bewegte sich über die Gleise der Endstation der Straßenbahnlinie 43 und 44 zur Unirampe und von dort über den Haupteingang der Universität Wien in den Arkadenhof. Dort gab es eine kleine Zwischenstation mit einer kurzen Rede per Megafon und unter viel Beifall und Zustimmung wurde die Ankündigung verlautbart, zum größten Hörsaal der Universität Wien, dem Auditorium Maximum, ziehen zu wollen. Unter lautstarken Rufen wie „Wessen Uni? Unsere Uni!“ zogen die demonstrierenden StudentInnen durch die Gänge der Universität vorbei an der Universitätsbibliothek zum Audimax. Zahlreiche interessierte StudentInnen schlossen sich diesem Umzug durch die Universität Wien an.

Der Demonstrationzug bewegte sich dann ins Audimax, wo gerade eine Vorlesung der Studienrichtung Biologie stattfand. Die InitiatorInnen der Demonstration der Akademie der bildenden Künste hatten seitens der Vortragenden die Möglichkeit bekommen, ihre Forderungen einzubringen, und in der Folge wurde die Idee abgestimmt, das Audimax der Uni Wien zu besetzen. Eine überwiegende Mehrheit der im Audimax anwesenden Studierenden stimmte für eine Besetzung.

Zwei Stunden versuchten die Universitätsverwaltung und der private Sicherheitsdienst die Zugänge zu versperren, damit die BesetzerInnen keinen weiteren Zulauf bekämen – dies wurde

⁵⁷ Zu einer Chronologie der Ereignisse siehe: [http://unibrennt.at/wiki/index.php/Chroniken:_%E2%80%99CWas_bisher_geschah%E2%80%99D#1.Tag,2C_22.10..2C_Donnerstag_\(letzter_Zugriff:_18.04.2012\)](http://unibrennt.at/wiki/index.php/Chroniken:_%E2%80%99CWas_bisher_geschah%E2%80%99D#1.Tag,2C_22.10..2C_Donnerstag_(letzter_Zugriff:_18.04.2012)).

aber von den Studierenden verhindert und so konnten immer mehr von ihnen ins Audimax kommen. Kurz darauf kam die Polizei, die versuchte, Studierende daran zu hindern, in das besetzte Audimax zu gelangen. Verängstigte Studierende sollten dazu bewogen werden, das Audimax zu verlassen.

Die Einsatzkräfte der Polizei wurden gegen 17 Uhr abgezogen. In dieser Phase der Besetzung traten einige Studierende ans Rednerpult und versuchten, die anwesenden KollegInnen mit Informationen zu versorgen und diese zu beruhigen.

Am folgenden Tag begann die Selbstorganisation der Strukturen der Audimax-Bewegung. Es wurden immer mehr Arbeitsgruppen gebildet, die sich mit unterschiedlichen Thematiken und Aufgaben beschäftigten. Zu diesem Zeitpunkt ging es vor allem darum, in der Öffentlichkeit Verständnis für diese Maßnahme zu wecken, weshalb eine Pressekonferenz einberufen wurde. Schon bei der Entsendung der TeilnehmerInnen an der Pressekonferenz stellte sich die Frage, wer diese sein sollten. Sprechen sie im Namen der BesetzerInnen oder nur in ihrem persönlichen Namen? Werden Namen überhaupt angegeben? Dies war, aus meiner Sicht, die Geburtsstunde der Idee, eine Arbeitsgruppe zu gründen, die sich ausschließlich mit Angelegenheiten der Medien, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit beschäftigen sollte.

Wie der Name „#unibrennt“ tatsächlich entstand, ist nicht genau überliefert. Es ist aus den Aufzeichnungen, die im Wiki der Bewegung zusammengefasst wurden, nicht ersichtlich. Basisdemokratie und Plenum waren nun die am häufigsten verwendeten Begriffe in der Pressearbeit der #unibrennt-Bewegung.⁵⁸ Die „Presse AG“ quartierte sich im Prominentenzimmer neben dem Auditorium Maximum ein und begann gemeinsam mit den Arbeitsgruppen „Programm“, „internationale Vernetzung“, „IT“ und „Dokumentation“ mit ihrer Arbeit.⁵⁹ Neben den genannten Arbeitsgruppen gab es noch zahlreiche andere, die sich mit unterschiedlichen Thematiken auseinandersetzten. Hier sollen die „AG Krisenintervention“, die „AG Zeitung (heute über.morgen)“, die „Volxküche“, die „AG Erste Hilfe“ und die „AG Reinigung“ Erwähnung finden. Am Höhepunkt der Bewegung arbeiteten ungefähr 150 Arbeitsgruppen an unterschiedlichen Thematiken und übernahmen unterschiedliche Aufgaben.

2. Die Aufgaben der „Presse AG“ der #unibrennt-Bewegung

Die Aufgaben der „Presse AG“ sind transparent und konnten von jedem AktivistIn/jeder Aktivistin im Wiki der #unibrennt-Bewegung eingesehen werden. Diese Aufgaben bestehen in der Betreuung der Homepage sowie der Sozialen Medien wie *Twitter*, *Facebook* oder *studiVZ*. Weitere Aufgaben waren das Aussenden von Pressemitteilungen, die Betreuung der Arbeitsgruppen und die Betreuung der Vortragenden im Audi Max gemeinsam mit der „Arbeitsgruppe „Programmgestaltung“.

Der „Presse AG“ konnte sich jede/r anschließen, es bestand ein niederschwelliger Zugang zur Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der #unibrennt-Bewegung. Die Pressearbeit wurde in unterschiedliche Ressorts aufgeteilt und jedes mit einer ausreichenden Anzahl an Personen besetzt. Damit wurde der reibungslose Ablauf der Medienarbeit gewährleistet.⁶⁰ Eine weitere

⁵⁸ Vgl. Heissenberger, Stefan et al. (Hg.): *Uni Brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*, Wien: Turia & Kant 2010.

⁵⁹ *Ibid.*, 195.

⁶⁰ *Ibid.*, 196.

Aufgabe der „Presse AG“ war die Betreuung des Plenums der #unibrennt-Bewegung. Hier ging es um die Tagesordnung oder die Ankündigung der Plena. Zusammengefasst war die gesamte Kommunikation – nach außen und nach innen – Aufgabe der „Presse AG“. Die MitarbeiterInnen der „Presse AG“ standen den MedienvertreterInnen Rede und Wort und suchten für diverse Auftritte Leute, die bereit waren, in den Medien aufzutreten und über die Ideen, Ziele und Anliegen der #unibrennt-Bewegung zu berichten. In der Zeit der Besetzung des Auditorium Maximum war die „Presse AG“ für die MedienvertreterInnen mehr oder weniger rund um die Uhr erreichbar.

Um dies zu ermöglichen, bedurfte es ausreichend MitarbeiterInnen, die auch bereit waren, in den Nachtstunden erreichbar zu sein. Das Kernteam war vor Ort, während der überwiegend größere Teil des Teams von vielen unterschiedlichen Orten mitarbeitete. Allerdings war und ist die Öffentlichkeitsarbeit im weitesten Sinne nicht nur allein durch die „Presse AG“ erledigt worden. Auch Mitglieder der anderen Arbeitsgruppen und selbst Leute, die nicht in den Arbeitsgruppen organisiert waren, beteiligten sich. Diese haben die Vorlesungen genützt, um die Anliegen mit KollegInnen, in ihrem Freundeskreis oder mit Verwandten und Bekannten zu diskutieren und damit Verständnis zu erzeugen.

3. Die Struktur der „Presse AG“ der #unibrennt-Bewegung

Die „Presse AG“ war wie alle Arbeitsgruppen basisdemokratisch und hatte flache Hierarchien. Es gab aber eine Einteilung in Ressorts und jede/r die/der am betreffenden Tag mitarbeitete, hatte eine Aufgabe/Funktion, zu der er/sie sich selbst eingetragen hat.

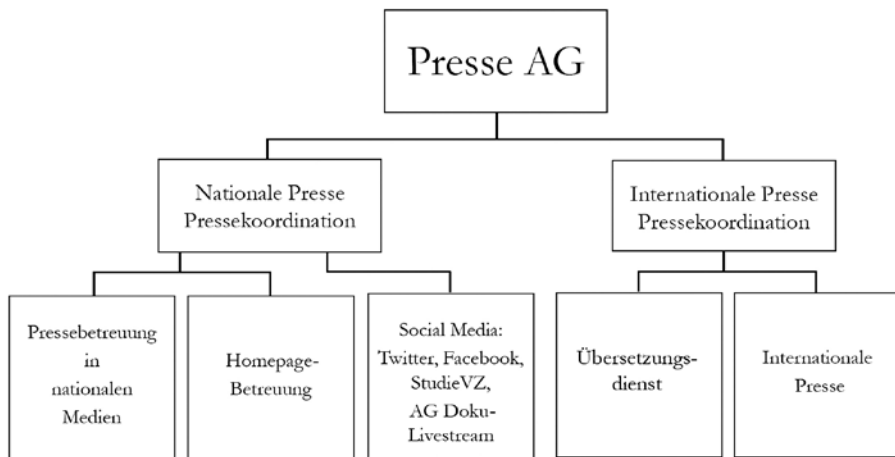


Abb. 1: Organisationsstruktur „Presse AG“ der #unibrennt-Bewegung, Grafik: Alessandro Barberi/Soheyl Liwani)

Die Aufgaben dieser Ressorts waren klar strukturiert und jede/r wusste welche Aufgabe er/sie hat. Die Koordination war anfangs noch aufgeteilt in eine internationale und nationale, wurde aber im Laufe der Besetzung zusammengelegt. Auch in dieser Struktur war Organisation gefragt: jede/r in der „Presse AG“ hatte dasselbe Mitspracherecht und konnte seine/ihre Ideen

einbringen. Die Aufgabe der KoordinatorInnen bestand hauptsächlich darin, den Überblick zu behalten und darauf zu achten, dass in den einzelnen Ressorts ausreichend MitarbeiterInnen zur Verfügung standen.

Die Ressortseinteilung war keine statische, sondern rotierte und jede/r konnte sich für ein Ressort eintragen. Die Pressekoordination hatte mitunter auch die Aufgabe, Anfragen der MedienvertreterInnen zu beantworten und bei Bedarf AnsprechpartnerInnen zu organisieren.⁶¹ Eine wichtige Voraussetzung, um jedes dieser angeführten Ressorts übernehmen zu können, war, dass alle auf demselben Informationsstand waren. Um dies zu erreichen, wurden mehrmals täglich Besprechungen abgehalten. Sowohl via Internet als auch vor Ort war es möglich an diesen teilzunehmen.

Wichtige Ressorts waren Social Media wie *Twitter* oder *Facebook*. Anfangs wurde auch Studie VZ betreut. Jeder dieser Dienste bestand aus einem Team, das sich ausschließlich um das Ressort für den jeweiligen Tag kümmerte. Der Vorteil in diesem Ressort lag auf der Hand, man konnte diese Aufgabe von überall aus erfüllen. Aus den Vorlesungssälen oder auch von zu Hause wurden die SympathisantInnen mit den neuesten Informationen versorgt.

Eine Sonderrolle hatte die „Arbeitsgruppe Dokumentation“ (kurz „AG Doku“). Sie hatte die Aufgabe, einen Livestream aus dem Plenum ins Netz zu stellen, filmte bei Aktionen oder Demonstrationen mit und war somit maßgeblich für die Darstellung der Bewegung mitverantwortlich. Aus dem gedrehten Filmmaterial entstanden in Kooperation mit Coop Film die Dokumentarfilme „#unibrennt – Bildungsprotest 2.0“ und „imagine Audimax“. Die Betreuung der Webseite (<http://unibrennt.at/> – letzter Zugriff: 18.05.2012) war auf mehrere Unterressorts verteilt. Eine Gruppe, die größte dieses Ressorts, war mit der Beantwortung von E-Mails aus der Bewegung beschäftigt. Andere setzten Solidaritätserklärungen auf die Webseite und kommunizierten diese auch innerhalb der Bewegung.

Die „Twitter AG“ hatte dabei eine besondere Funktion. Sie versorgte AktivistInnen, SympathisantInnen, interessierte Follower und auch die „Presse AG“ mit Kurznachrichten von Aktionen und Demonstrationen. Die internationale und nationale Presse wurde in unterschiedlicher Form betreut. Einerseits war immer ein/e MitarbeiterIn der „Presse AG“ für Fragen zum Plenum oder allgemein zur Bewegung am sogenannten „Pressehandy“ erreichbar. Gleichzeitig war immer jemand aus der Arbeitsgruppe vor Ort, der die Presse durch die besetzte Universität führte und GesprächspartnerInnen für JournalistInnen organisierte. Im Laufe der Besetzung hat sich die Zusammenlegung beider Strukturen empfohlen, da sich die Trennung in „ausländische“ und „inländische“ MedienvertreterInnen nicht als zweckmäßig herausgestellt hat.

Die Webseite wurde in mehrere Sprachen übersetzt, d. h. die Presseaussendungen, die Artikel der Arbeitsgruppen wurden vom Team der ÜbersetzerInnen in die jeweilige Sprache übersetzt und auf die Webseite gestellt. Die #unibrennt-Bewegung organisierte den Alternativgipfel zum MinisterInnengipfel von Budapest und Wien und hier hatte das Team die Aufgabe, die Betreuung der ausländischen Gäste zu übernehmen. Auch standen sie den Anfragen von ausländischen MedienvertreterInnen zur Verfügung – sowohl als InterviewpartnerInnen als auch als ÜbersetzerInnen.

61 Ibid., 194.

4. Die Probleme der „Presse AG“ und Basisdemokratie

Die basisdemokratische Komponente bei der Audimax Bewegung (heute #unibrennt) war unter anderem das Plenum. Das Wort „plenum“ stammt aus der lateinischen Sprache und bedeutet so viel wie Vollversammlung. Allerdings bestehen auch Gemeinsamkeiten mit der Agora der griechischen Antike, da im besetzten Audimax nicht nur Plena stattgefunden haben, sondern auch Veranstaltungen. Das Wort leitet sich aus dem Altgriechischen ab und bezeichnete den zentralen Fest-, Versamlungs- und Marktplatz einer Stadt.

In unserem Fall ist es die Vollversammlung der BesetzerInnen und SympathisantInnen – somit kann jeder am Plenum teilnehmen und hat dasselbe Stimmrecht. Um volle Transparenz zu gewährleisten, sind Protokolle der Plena angefertigt worden und im Internet für alle Interessierten ersichtlich. Ein weiteres Instrument der vollkommenen Transparenz war die Liveübertragung der Plena. Die „Presse AG“ hat nun die Aufgabe, die Ergebnisse der Plena an die Medien zu kommunizieren.

Die nächste Frage, die sich in der Plenumsstruktur stellte, war jene nach den Aufgaben und der Organisation des Plenums. Ist das Plenum ein Organ der Entscheidungsfindung, nur ein Ort des Informationsaustauschs oder eben der Platz, wo interne Meinungsverschiedenheiten ausgetragen werden? Das Plenum wurde von vielen der Audimax-BesetzerInnen als Ort der Entscheidungsfindung angesehen, als der einzige Ort, an dem alle Strömungen in der Bewegung ihre unterschiedlichen Auffassungen vermittelten und austauschten, um dann im Plenum die Richtung vorzugeben. Jedoch stellte sich bald die Frage, wann ein sogenannter Plenumsbeschluss für die gesamte Bewegung Gültigkeit hat und somit auch Akzeptanz findet.

In nationalen Parlamenten gelten Quoren, die vorschreiben, unter welchen Voraussetzungen Beschlüsse gelten. Hier stellt sich die Frage, was genau 100 % sind, also die Zahl, von der aus die Quoren berechnet werden. Es gibt in den nationalen Parlamenten zwei Formen, unter denen Beschlüsse gefasst werden können. Mit einer 2/3-Mehrheit oder mit der einfachen Mehrheit im beschlussgebenden Organ. Was bedeutet dies aber an der Universität? Stellen alle Studierenden der Universität – also ca. 80.000 Personen – oder nur die Menge der Anwesenden im Plenum diese 100 % dar?

Bei der zweiten Variante stellt sich die Frage der Legitimität der Anwesenden im Plenum bei sehr geringen Zahlen an BesucherInnen. Können 100 Leute für die gesamte Bewegung Beschlüsse fassen? Und werden diese Beschlüsse dann auch von allen Strömungen akzeptiert?

Es wurde versucht, das Akzeptanzproblem über Plenumsbesprechungen zu lösen. Hier wurden die Tagesordnung, die unterschiedlichen Standpunkte und die Plenumsstruktur besprochen. Das Ziel dieser Besprechungen war es aus meiner Sicht, die Legitimität und Akzeptanz innerhalb der #unibrennt-Bewegung zu erhöhen. Wenn man diese Einrichtung mit einem nationalen Parlament vergleichen möchte, wäre es im österreichischen Parlament die sogenannte Präsidiale, die ähnliche Aufgaben hat.

Das Plenum wurde von der Plenumsmoderation geleitet, die sich aus der Plenumsvorbereitung rekrutierte. Von der Aufgabenstruktur her lässt sich dieses Gremium am ehesten mit einem Präsidium bei Tagungen vergleichen.

Die Legitimationsfrage erstreckte sich aber nicht nur auf das Plenum. Es stellte sich auch die Frage, ob es überhaupt VertreterInnen der #unibrennt-Bewegung geben kann, die im Namen der Bewegung in Verhandlungen treten können. Innerhalb der #unibrennt-Bewegung gab es eine Strömung, die VertreterInnen im Allgemeinen ablehnte: Die Bewegung sei ein Kollektiv

und niemand spreche im Namen der oder für die Bewegung. Hier wurde die Ansicht vertreten, dass die Aktionen für sich sprechen und die Autoritäten zwingen würden, sich in die Richtung der Forderungen der Studierenden zu bewegen.

Auch wurde diskutiert, wer oder welches Organ die VertreterInnen wählen oder entsenden kann. Es gab Stimmen, die der Meinung waren, dass dies die Aufgabe des Plenums sei, andere wiederum meinten, dass es Leute sein können, die sich in ihren Arbeitsgruppen mit der jeweiligen Materie intensiv beschäftigt haben und somit am besten geeignet wären.

Die universitären oder staatlichen Institutionen beschwerten sich oft darüber, dass es keine offiziellen AnsprechpartnerInnen aufseiten der Studierenden gab, mit denen sie in Verhandlungen hätten treten könnten. Meiner Meinung nach greift dieses Argument nur sehr kurz und sollte als Vorwand dienen, um nicht mit den BesetzerInnen sprechen zu müssen. Es gab Arbeitsgruppen, die sehr wohl als AnsprechpartnerInnen zur Verfügung standen. So war es für die Vertreter der Medien klar, dass die „Presse AG“ ihr Ansprechpartner war und diese ihnen auch weitere GesprächspartnerInnen vermitteln konnte. Der Leitsatz der #unibrennt-Bewegung war, dass jede/r ein Teil der Bewegung und man eine/r von vielen ist, die sich engagieren.

Daraus ergibt sich auch die Frage, wie wichtig es ist, gewählte Leitfiguren an der Spitze zu haben. Das Audimax der Universität Wien wurde schon öfter besetzt, allerdings sind diese Besetzungen kaum in Erinnerung geblieben. Dabei beschränkt sich die #unibrennt-Bewegung nicht nur auf Aktionismus, sondern zielt auch auf eine inhaltliche Positionierung ab. Die „AG Mittwoch“ beschäftigte sich z. B. intensiv mit dem Bologna-Prozess und brachte Ideen in die Diskussion des Hochschuldialogs ein, der vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung geleitet wurde.

Die schon erwähnte „Presse AG“ hat die Position der Audimax-BesetzerInnen in die Medien getragen und diese verteidigt. Es gab dabei keine Leitfiguren, keine Obleute, keine/n CheffIn an der Spitze, sondern die schon beschriebenen Arbeitsgruppen, die als AnsprechpartnerInnen zur Verfügung standen. Diese Variante ohne Leitfiguren, bei der sich die Beteiligten auf Augenhöhe begegnen können, entspricht der #unibrennt-Bewegung am besten, da die Bewegung kein Gesicht hatte, das sie hätte repräsentieren oder darstellen können. Die Basisdemokratie war dennoch ein sehr umstrittenes Element dieser Bewegung und kann wohl auch nicht für alle Strukturen angewandt werden. Aber innerhalb der meisten Arbeitsgruppen hat sie sich im Sinne flacher Hierarchien als Mittel zur Partizipation der unterschiedlichen Strömungen erprobt. Ihre Schwachstellen entstehen da, wo einige Strömungen einer Bewegung Entscheidungen verhindern oder Arbeitsgruppen lähmen wollen. Die Basisdemokratie hat sich im Rahmen der #unibrennt-Bewegung in den Arbeitsgruppen, nicht aber im Plenum bewährt.

5. Die Medienstrategie der „Presse AG“ der #unibrennt-Bewegung

Nach der Besetzung der Akademie der bildenden Künste und in der Folge auch des Auditorium Maximum der Universität Wien war ein negatives Bild der BesetzerInnen in den Medien entstanden. Die Pressestellen der Universitäten, der betroffenen Bundesministerien, der Polizei, der meisten im Nationalrat vertretenen Parteien und anderer Institutionen waren daran beteiligt, das Bild der #unibrennt-Bewegung in einem negativen Licht darzustellen. Es galt daher, die Medienöffentlichkeit für sich zu gewinnen. Dabei wurde auch in zahllosen Gesprächen mit JournalistInnen der Versuch unternommen, sie von der Kompetenz der Studierenden zu überzeugen und somit die negative Berichterstattung zu beeinflussen.

Das Ziel der Medienarbeit der #unibrennt-Bewegung wurde von den Vorgaben des Plenums definiert. Es ging dabei natürlich um den Transport der Anliegen und Forderungen der Bewegung in die in- und ausländischen Medien. Es sollte – auch im direkten Kontakt mit Menschen auf der Straße – Verständnis für die unorthodoxe Maßnahme der Besetzung des größten Hörsaals erreicht werden. Neben den klassischen Instrumenten der Öffentlichkeitsarbeit ist der Kontakt mit den Menschen auf der Straße, in der Gastronomie oder auch im persönlichen Umfeld der AktivistInnen sehr wichtig. Das Gespräch mit der interessierten und skeptischen Öffentlichkeit wurde auch bei den diversen Aktionen, Flash Mobs und Demonstrationen gesucht. Die Strategie lautete hier, Druck auf die Entscheidungsträger auszuüben, um die öffentliche Meinung zugunsten der BesetzerInnen zu wandeln.

Das nächste Instrument, das von der „Presse AG“ offensiv eingesetzt wurde, war die Beschilderung von Diskussionsveranstaltungen mit AktivistInnen der #unibrennt-Bewegung, die sowohl als MitdiskutantInnen als auch als TeilnehmerInnen unbequeme Fragen an das jeweilige Podium richteten. Die Strategie war, die öffentliche Diskussion mit Positionen zu bereichern und Menschen, die oft bildungsfern oder schon lange nicht mehr an den Universitäten waren, mit den dortigen Problemen zu konfrontieren und über Missstände zu informieren.

Aber auch die klassischen Instrumente der Medien-, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit wurden von der „Presse AG“ verwendet: Presseaussendungen, Beiträge für Zeitschriften oder Zeitungen und Hintergrundgespräche mit JournalistInnen. Es wurde versucht, die Themenführerschaft zu übernehmen und EntscheidungsträgerInnen zu Reaktionen zu bewegen. Die Bundesregierung wollte in der Person des damaligen Bundesministers für Wissenschaft und Forschung die Besetzung aussitzen. Er pochte auf die Österreichische HochschülerInnenschaft als legitime Vertreterin der Studierenden und lehnte es ab, mit #unibrennt ins Gespräch zu treten. Frei nach dem Motto: „Wenn der Prophet nicht zum Berg kommt, muss der Berg zum Propheten gehen!“, veranlasste dies #unibrennt dazu, Bundesminister Hahn einen Besuch abzustatten. Im Rahmen einer akademischen Feier, an der er teilnahm, haben sich AktivistInnen mit verklebtem Mund vor ihn hingesetzt. Dies wurde von der „AG Doku“ und den anwesenden JournalistInnen fotografiert und mitgefilmt.

Eine weitere Strategie war es, bei Pressekonferenzen des Bundesministers die JournalistInnen zu bitten, Fragen zur #unibrennt-Bewegung zu stellen. Hahn musste zwar antworten, stand aber nach wie vor für einen Besuch im besetzten Audimax nicht zur Verfügung. Bei den wenigen Gelegenheiten zum Dialog zwischen Bundesministerium und BesetzerInnen kam es entweder zum Monolog des Ministers oder zur Forderung, die BesetzerInnen mögen maximal drei bis vier VertreterInnen schicken. Wohl wissend, dass dies für die #unibrennt-Bewegung aufgrund der teilweise basisdemokratischen Struktur und der Tatsache, dass es keine offiziellen VertreterInnen gab, schwierig bis unmöglich war. Die AktivistInnen der Technischen Uni Wien haben sich nicht zuletzt deshalb im Rahmen einer anderen Veranstaltung mit Hahn auf den Boden gelegt und dabei T-Shirts mit einer bezeichnenden Aufschrift getragen: „Ich bin eine Bildungsleiche!“

Unter Anwesenheit von JournalistInnen und der „AG Doku“ musste der Minister über die am Boden liegenden Studierenden steigen. Der Bundesminister musste so buchstäblich über die Bildungsleichen der TU gehen.

Trotz Aufbau von medialem und öffentlichem Druck konnte Bundesminister Hahn während seiner Amtszeit nicht dazu bewogen werden, ins Audimax zu kommen, um sich der Diskussion zu stellen. Beatrix Karl, seine Nachfolgerin im Wissenschaftsministerium, kündigte via

Medien an, eine neue Politik machen zu wollen und sich der Diskussion auf neutralem Boden zu stellen. Gemeinsam mit der Bundesvertretung der ÖH wurde die mediale Vorbereitung durchgeführt und der Ministerin die Möglichkeit gegeben, die BesetzerInnen von ihren Ideen zu überzeugen.

Höhepunkte der Medienarbeit der „Presse AG“ waren „Bologna Burns“, der Alternativgipfel zum MinisterInnengipfel in Wien/Budapest und die Universitätsvollversammlung. Beim Alternativgipfel stand die „Presse AG“ im Zentrum der europaweiten Berichterstattung über die Studierendenproteste und der Demonstrationen dagegen. Es war Ziel der GegnerInnen der Bewegung, die AnhängerInnen in den Medien als gewaltbereite Menschen darzustellen, die an der Bildungspolitik kein vorrangiges Interesse hätten. Die vor Ort anwesenden JournalistInnen hatten aber die Gelegenheit, mit den Studierenden zu sprechen und sich ein Bild über diese zu machen. Sie hatten auch die Möglichkeit, sich im Rahmen des Alternativgipfels selbst an Workshops zu beteiligen und im Gespräch zu sehen, dass die Verbesserung des Bildungswesens und der Bolognaprozess im Fokus des Interesses standen.

Hier bestand die Medienstrategie darin, die Medienöffentlichkeit über die akkreditierten JournalistInnen zu erreichen, diese als BeobachterInnen in den Prozess einzugliedern und am Geschehen teilhaben zu lassen. Der Erfolg der gesamten Medien-, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit im Umfeld des Alternativgipfels zeigte sich in der Berichterstattung und durch die Aufnahme der Argumente der Studierendenproteste in das Anschlussdokument des Gipfels von Budapest und Wien. Schon, dass dieser Gipfel stattfinden musste, war ein Beweis dafür, dass die europaweiten Proteste erfolgreich waren.

Die anhaltenden Proteste der Studierenden und die Maßnahmen, die von der Bundesregierung angekündigt wurden, veranlassten die Universitätenkonferenz (UNIKO), an allen Universitäten Vollversammlungen zu organisieren und die Lage mit Studierenden, Lehrenden und RektorInnen zu besprechen. Zum ersten Mal nach langer Zeit traten alle Universitätsangehörigen vereint auf und gingen gemeinsam auf den anschließenden Sternmarsch für eine verbesserte Bildungspolitik. Das Ziel war es, der breiten Öffentlichkeit zu zeigen, dass es sich hier um einen breiten Protest handelt, der von allen getragen wird. Die positive Berichterstattung in den folgenden Tagen hat die Medienstrategie umfassend bestätigt.

6. Zusammenfassung

Die Medien, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der #unibrennt-Bewegung hat neben den Instrumenten der sogenannten klassischen PR auch *Web 2.0* zum Einsatz gebracht und damit eine moderne Form der Öffentlichkeitsarbeit praktiziert. Durch den niederschweligen Zugang zur Arbeitsgruppe hatten viele die Möglichkeit, mit ihrem Engagement und ihren Ideen dabei zu sein und die Medienstrategie mitzugestalten. Nach wie vor umstritten ist das Element der Basisdemokratie, das in einigen Fragen einen Hemmschuh darstellte, aber andererseits die getroffenen Entscheidungen auf breiter Basis stützte.

Der Erfolg oder Misserfolg von #unibrennt lässt sich in zwei Bereiche gliedern. Die Pressarbeit war in vielen Punkten erfolgreich und findet große Anerkennung unter den MedienvertreterInnen. Wenn man aber den Maßstab daran anlegt, welche Änderungen es durch die Forderungen der Bewegung gegeben hat, muss man – nüchtern betrachtet – sagen, dass sich die Situation an den Universitäten nicht verbessert, sondern verschlechtert hat. Die neuen Regelungen zum Zugang an die Unis bedeuten eine erneute selektive Verschärfung. Alle Demons-

trationen und Proteste ließen die Bundesregierung unbeeindruckt. Ein nicht unerheblicher Erfolg der Bewegung war (ist), dass die Bildung wieder im Blickpunkt der medialen und öffentlichen Diskussion stand.

Die Politik und die universitären Gremien sind nun mit den Problemen der Studierenden befasst und müssen auf deren Forderungen reagieren. Missstände müssen beseitigt und jeder/jedem die Chance gegeben werden, seine/ihre Studienwahl nach Interessen und nicht nach ökonomischen Bedürfnissen zu treffen. Heute beliebte Studienfächer, vom Ministerium immer als „Massenfächer“ bezeichnet, sind morgen nicht mehr gefragt. Wer vor zehn Jahren Lehramt studierte, dem wurden mitleidvolle Blicke zugeworfen. Heute sind LehrerInnen gesucht und die Studierenden müssen vor Abschluss ihrer universitären Ausbildung unterrichten. Das Gleiche gilt auch für naturwissenschaftliche Studienrichtungen wie Zahnmedizin, Humanmedizin, Psychologie oder Veterinärmedizin. In diesen Studienfächern sind die strengsten Zugangsbeschränkungen eingeführt worden. Übernehmen die Hardliner von heute morgen die Verantwortung, wenn die medizinische Versorgung in Österreich in zehn Jahren gefährdet ist? Vorausschauend zu agieren scheint in der Universitäts- und Bildungspolitik nicht erwünscht zu sein. Hier beschränkt man sich lieber auf das Ausmerzen von Symptomen, als die Ursachen zu bekämpfen.

Dabei sollte es Ziel sein, eine Universität zu schaffen, die auch noch in zwanzig Jahren die Möglichkeit bietet, das Studium oder die Ausbildung frei bestimmen zu können, um so auch das berufliche Leben selbst zu gestalten. Die Universität darf keine Wege verbauen und Zugänge verbarrikadieren. Wir brauchen heute wie morgen eine offene Universität mit Weitblick.

Tobias Nanz

Verkabelt. Zur filmischen Inszenierung des Roten Telefons

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/300>

Abstract

Das „Rote Telefon“ steht als Symbol für die Kommunikationsstruktur des Kalten Krieges zwischen Moskau und Washington. Tobias Nanz untersucht verschiedene (filmische) Inszenierungen des Verhältnisses von Politik, Macht und Medien anhand des Dispositivs des Politischen.

The “red telephone” is a symbol for the communication structure prevailing between Moscow and Washington during the Cold War period. Tobias Nanz studies different (cinematic) stagings of the relationship between politics, power and media using the dispositive of the Political.

1.



Abb. 1: Kreisky, wer sonst?,
Bild: Alexi Pelekanos/Schauspielhaus Johannes Zeiler

Das Schauspielhaus in Wien bewarb sein zehnteiliges Stück *Kreisky – wer sonst?* mit einer Bilderserie von Alexi Pelekanos, die den österreichischen Bundeskanzler (dargestellt von Johannes Zeiler) mit einem roten Telefon zeigte.⁶² Kreisky sitzt auf einem Sofa, vor ihm vielleicht ein provisorisches Frühstück mit Croissant und halber Blutorange sowie Tee; geschäftig hält er den Hörer eines roten Telefons an sein Ohr, während im Hintergrund ein Porträt John F. Kennedys die Szenerie zu einem Staatsakt adelt. Ein zweites Bild zeigt Kreisky in einem Sessel, wieder telefonierend und vom Frühstücksgeschirr sowie von weiteren Porträts umgeben. Schließlich blickt er – vor dem Hintergrund einer Bücherregalwand – aus dem dritten Foto nachdenklich heraus, offenbar in ein wichtiges Telefongespräch vertieft.

Ob der reale Bundeskanzler Bruno Kreisky jenseits der künstlerischen Inszenierung ein rotes Telefon besaß, ist für die folgenden Ausführungen unerheblich, obgleich es für die Selbstinszenierung des Politikers sehr aufschlussreich wäre. Erwiesen ist, dass Kreisky in der Telefondiplomatie geübt war: So wurde er 1974 während der türkischen Invasion Zyperns vom britischen Außenminister James Callaghan angerufen, um Wien als möglichen Verhandlungsort für die streitenden Parteien ins Gespräch zu bringen (Callaghan 1987: 344). Interessanter erscheint hier allerdings eher die Wirkmacht des fiktiven Dispositivs Rotes Telefon zu sein, das als telefonische Direktverbindung zwischen Washington und Moskau bekannt ist und in diesem Aufsatz weniger die Telefondiplomatie im Allgemeinen bezeichnet. Das Dispositiv umschreibt vielmehr eine direkte Verkabelung der vormals gegnerischen Atomkräfte, um im Krisenfall eine sofortige Verständigung zur Abwehr eines Nuklearkrieges herbeizuführen. Letztlich wurde das Rote Telefon zu einem machtpolitischen Zeichen und zu einem Statussymbol: Wer es als westliche Macht besaß und besitzt, markierte sich als bedeutend genug, um etwa mit Moskau zu verhandeln. So verwundert es nicht, dass es auch von westeuropäischen Staaten – insbesondere von Atomkräften wie Frankreich und Großbritannien – eingefordert wurde (Berridge 2005: 100).

Die folgenden Ausführungen beleuchten das fiktive Dispositiv des Roten Telefons und die reale Hotline zwischen Washington und Moskau. Denn das Rote Telefon im Sinne einer direkten Sprechverbindung zwischen den beiden Staatsoberhäuptern hat es nie gegeben, da man zum einen Fehler beim Simultandolmetschen fürchtete und zum anderen den Zeitdruck bei Telefonaten vermeiden wollte. Stattdessen wurde nach der Kubakrise eine Fernschreiberverbindung eingerichtet, die für die Anfertigung der Botschaften und der Übersetzungen eine größere Präzision ermöglichte. Damit wurde auch für die Analyse und Reflexion des weltpolitischen Geschehens wesentlich mehr Zeit eingeräumt (Berridge 2005: 97). Weshalb ist aber das Rote Telefon ein so wirkmächtiges Dispositiv? Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Medium Telefon, den jeweiligen Politikern, der Ausübung von Macht und Herrschaft und ihrer Inszenierung im (Werbe-)Film? Zur Diskussion dieser Fragen sollen zunächst zwei Wahlkampf Filme der amerikanischen *Democrats* mit Blick auf ihren Mediengebrauch analysiert werden, um in einem weiteren Schritt die Verwendung der technischen Medien Telefon und Hotline an zwei Beispielen im Hollywood-Kino zu befragen. Die Filme sind jeweils während des Kalten Krieges und nach dem elften September entstanden und operieren mit jeweils anderen informationstechnischen Netzwerkstrukturen, die die Untersuchung untermauern werden.

62 Die gesamte Bildstrecke findet sich unter: http://www.schauspielhaus.at/jart/prj3/schauspielhaus/main.jart?rel=de&reserve-mode=active&content-id=1188466708002&produktionen_id=1282310352904 (letzter Zugriff: 18.04.2012).

2.



Abb. 2: Walter Mondale, Wahlkampfsport 1984,
Quelle: YouTube

Walter Mondale trat in den Präsidentschaftswahlen des Jahres 1984 gegen Amtsinhaber Ronald Reagan an und musste sich in den Primaries zunächst gegen seinen demokratischen Mitbewerber Gary Hart durchsetzen. Für die Kampagne wurden zwei Wahlkampfsports produziert, die jeweils die Direktverbindung nach Moskau in möglichen Krisensituationen thematisierten. In einem der beiden Wahlsports sieht der Zuschauer ein rotes Telefon, das anstelle einer Wählscheibe eine blinkende Lampe besitzt.⁶³ Während sich das Telefon vor einem schwarzen Hintergrund dreht, erklärt eine Stimme aus dem Off:

„The most awesome, powerful responsibility in the world lies in the hand that picks up this phone. The idea of an unsure, unsteady, untested hand is something to really think about. This is the issue of our times. On March 20, vote as if the future of the world is at stake. – Mondale: this president will know what he is doing, and that’s the difference between Gary Hart and Walter Mondale.“

In der Forschung wird grundsätzlich zwischen drei Netzwerktypen unterschieden: Das zentralisierte Netzwerk ist stark hierarchisch gegliedert und hat ein zentrales wie auch bestimmendes Drehkreuz, während das dezentrale Netzwerk mehrere Drehkreuze aufweist, von denen keines über das andere bestimmen kann und von denen jedes abhängige Knotenpunkte besitzt. Das verteilte Netzwerk ist schließlich nicht durch Hierarchien geprägt, sondern besteht aus autonomen Knotenpunkten, die sich alle untereinander verknüpfen können (Galloway 2004: 30ff.).

⁶³ Das Video findet sich auf YouTube unter <http://www.youtube.com/watch?v=3fu-2Ewtijg>. Der zweite Spot – dem auch Abb. 2 entnommen wurde – findet sich unter: <http://www.youtube.com/watch?v=cRmtxXJnzoc> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

In diesem Werbefilm scheint eine dezentrale Kommunikationsstruktur gedacht zu werden, um eine mögliche Krise zwischen den beiden Mächten des Kalten Krieges zu lösen. Die beiden Staatsoberhäupter bilden zwei Drehkreuze, die jeweils etwa von abhängigen Regierungsmitarbeitern mit Informationen zur Lage versorgt werden. Die Krisensituation selbst ließe sich nur – so suggeriert der Werbefilm – über eine Direktverbindung zwischen den Staatsoberhäuptern in Washington und Moskau abwenden, um dabei – auch aus Gründen der Zeitnot – den gängigen diplomatischen Weg zu umgehen. Technische Medien scheinen den diplomatischen Apparat vor Ort in Krisenzeiten außer Dienst zu stellen.

Diese Beobachtung wurde bereits im 19. Jahrhundert mit der Einführung der elektrischen Telegrafie vorgebracht und um die Überlegung ergänzt, dass die schnelle Übertragung der Nachrichten aus der Hauptstadt die Gesandten zu Automaten degradieren könnte (Nickles 2003: 2). Die Diplomaten waren deshalb gezwungen, sich vor Ort neue Aufgabenbereiche zu erschließen, die etwa mit der Konzeption von Telegrammen oder Briefen sowie dem Sammeln von Informationen beschrieben wären – oder sie mussten und müssen als Sündenböcke die Politik des Heimatlandes retten (Nickles 2003: 3).

Für Mondales Wahlkampf wird im Werbefilm aber konsequenterweise der diplomatische Apparat ausgeschlossen und der mögliche Präsident zur zentralen Instanz gekürt, die im Alleingang eine Krise wie einen Atomkrieg zu lösen und zu beenden vermag. Der im Film unsichtbar bleibende Mondale wird einer Eignungsdiagnostik unterzogen, die – sofern ein Krisenfall vorliegt – seine den Telefonhörer abhebende Hand auf Sicherheit, Ruhe und Bewährung prüft. In Anlehnung an Walter Benjamins Überlegungen zur Kinematografie ließe sich sagen, dass sich das „Publikum“ – also die Wähler und Betrachter des Werbefilms – „in den Darsteller [in diesem Fall: Mondale, T. N.] nur ein[führt], indem es sich in den Apparat [das kinematografische Dispositiv, T.N.] einführt. Es übernimmt also dessen Haltung: es testet.“ (Benjamin 1991: 488. Im Original kursiv). Dem Zuschauer obliegt also die Überprüfung, ob er sich Walter Mondale als einen Präsidenten vorstellen kann, der eine zu jener Zeit stets mögliche Krise mit dem sowjetischen Gegner beherrschen könnte. Der Wahlkampf film übt eine „Chockwirkung“ (Benjamin 1991: 503) aus, die auf die permanent präsente Gefährdung der Amerikaner verweist und zur Problembewältigung einen getesteten Kandidaten präsentiert. Die Bevölkerung, die sich des dauernden Alarmzustandes vergewissert, bekommt durch den Film ein erprobtes Staatsoberhaupt vermittelt.

Eine gänzlich andere Konstellation liegt im Wahlkampf der Demokraten über 20 Jahre später vor. Mit dem Ende des Kalten Krieges und den Anschlägen des elften September hat sich eine neue Art der Kriegsführung etabliert, die an die Stelle des klassischen Staatenkrieges Konflikte mit „parastaatliche[n], teilweise sogar private[n] Akteure[n]“ (Münkler 2005: 7) setzt. Auch für Hillary Clinton wurde im internen Wahlkampf der Demokraten ein Film produziert, der wie bei Mondale die Telefondiplomatie thematisiert.⁶⁴

64 Das Video findet sich auf YouTube unter <http://www.youtube.com/watch?v=7yr7odFUARg> (letzter Zugriff: 18.04.2012).



Abb. 3: Hillary Clinton, Wahlkampfsport 2007,
Quelle: YouTube

Der Anfang wirkt beschaulich und beruhigend. „It’s 3 AM and your children are save and asleep“, hört man von einer Stimme aus dem Off, während die Kamera ein schwach beleuchtetes und stattliches US-amerikanisches Einfamilienhaus einer gutbürgerlichen Familie einfängt, um dann schließlich in verschiedenen Kinderzimmern Bilder des schlafenden Nachwuchses zu zeigen und so einen gutbürgerlichen amerikanischen Querschnitt abzubilden.

„But there’s a phone in the White House and it’s ringing. Something is happening in the world. Your vote will decide who answers that call. Whether it’s someone who already knows the world, its leaders, knows the military. Someone tested and ready to lead in a dangerous world. It’s 3 AM and your children are save and asleep. Who do you want answering the phone?“

Am Ende dieser Erläuterungen wird eine sorgende Mutter gezeigt, bis schließlich Hillary Clinton das Bild ausfüllt, die geschäftig einen – weißen – Telefonhörer hält. Die Stimme aus dem Off wechselt und die vormalige demokratische Präsidentschaftskandidatin erklärt:

„I’m Hillary Clinton and I approve this message.“

Die Frage der Telefondiplomatie und der Krisenreaktion stellt sich nach dem Zerfall der Sowjetunion und dem elften September neu. Der Feind des Westens sitzt nicht mehr im Moskauer Kreml, sondern er ist unsichtbar geworden und versteckt sich schlimmstenfalls als sogenannter Schläfer inmitten der Gesellschaft; er hat sich in eine Vielzahl von Terroristen vervielfältigt, die allesamt auf das Telefonieren mit dem amerikanischen Präsidenten keinen sonderlich großen Wert legen. Während also im Kalten Krieg die amerikanische Staatsführung mit der sowjetischen verhandelte bzw. Spekulationen zu deren Verhalten anstellen konnte, fallen im Kampf gegen den Terrorismus solche Ansprechpartner weg und gehen in einem Netzwerk, einem Schwarm von Feinden auf (Horn 2007: 480). Das Rote Telefon hat damit ausgedient.

Die Bemerkung „Something is happening in the world“ mag andeuten, dass sich Clinton im gezeigten Szenario nur über Geschehnisse unterrichten lassen kann und sicher nicht mit Osama Bin Laden in einer abgelegenen Landschaft via Satellitentelefon verbunden ist. Der

feindliche Ansprechpartner ist unklar geworden. Der Werbefilm verweist auch nicht auf Clintons mögliches Verhandlungsgeschick, sondern vielmehr auf ihr weltumspannendes Netzwerk, in das politische und militärische Führungspersönlichkeiten integriert sein sollen. Denn die Vereinigten Staaten sehen sich in der Fiktion wie auch in der Realität mit dem Netwar konfrontiert, jenem Konflikttypus, der die traditionellen Kriege ablöst und der entlang kleiner Einheiten operiert, die in einem Netzwerk verbunden sind. Diese Netzwerke weisen keine hierarchische Struktur auf und zeichnen sich durch eine intensive Kommunikation untereinander aus (Arquilla/Ronfeldt 2001: 6, Horn 2007: 480f.). Das Netzwerk macht dabei vor den Landesgrenzen nicht halt, weshalb jeder Nachbar ein potenzieller Terrorist sein könnte. Diese Bedrohungslage wird im Werbefilm Clintons durch den Blick ins nächtliche Kinderzimmer aufgegriffen: Der Feind könnte in die unschuldigsten sowie schützenswertesten Bereiche der Zivilgesellschaft vordringen, und dies ganz unabhängig von der Tageszeit und dem Ort. Dass sich Hillary Clinton als Koordinatorin der Inneren Sicherheit einen privilegierten Platz im Netzwerk der Abwehrmaßnahmen einräumt, erscheint hierbei schon fast als ein Anachronismus. Denn hier liegt eher die Struktur eines verteilten Netzwerkes oder, um es mit einem Begriff von Gilles Deleuze und Félix Guattari zu beschreiben, ein Rhizom vor, das auf solche privilegierten Orte verzichtet und kein „organisierendes Gedächtnis“ sowie keinen „General“ besitzt. (Deleuze/Guattari 1997: 36). Seine Elemente oder Akteure verfügen über die Eigenschaft, sich mit den jeweils anderen zu verknüpfen, damit bei der Kappung einer Verbindung dem Netzwerk kein Schaden zugefügt werden kann (Deleuze/Guattari 1997: 16). Begreift man Netze als „die spezifische Art der Episteme der Moderne“ (Böhme 2004: 31), so ist es nur konsequent, wenn man dem Netzwerk des Gegners ein Netzwerk der Polizei entgegenstellt. „It takes networks to fight networks“ (Arquilla/Ronfeldt 2001: 15; im Original kursiv), lautet dementsprechend eine Schlussfolgerung der Netwar-Forscher John Arquilla und David Ronfeldt. Hillary Clinton als mögliche Präsidentin wäre natürlich ein wichtiger Akteur in der Entscheidungskette, allerdings nur ein Akteur unter vielen rhizomatisch miteinander verknüpften Akteuren.

3.

Zurück zum Kalten Krieg. Das amerikanische wie auch westeuropäische Publikum wurde über die Gefahren eines möglichen Atomkrieges und die technischen Medien, die eine Eskalation auslösen oder verhindern könnten, mit Lehrfilmen im Fernsehen, mit Romanen oder mit Kinofilmen geschult. *Duck and Cover* (1951)⁶⁵ mit der Schildkröte Bert ist sicher eines der berühmtesten Beispiele für einen Lehrfilm, der etwa an Schulen eingesetzt wurde. *Fail Safe* (1962) von Eugene Burdick und Harvey Wheeler war hingegen ein Bestseller auf dem Buchmarkt und zugleich die Vorlage für den gleichnamigen Film von Sidney Lumet (1964).

65 Eine Version des Films ist unter folgender Adresse abrufbar: <http://archive.org/details/DuckandC1951> (letzter Zugriff: 18.04.2012).



Abb. 4: *Fail Safe* (1964), Sidney Lumet,
Bild: Columbia Pictures Corporation

Auch dieser Politthriller thematisiert das „red phone“ an verschiedenen Stellen (Burdick/Wheeler 1999: z. B. 129, 132, 187). Während Secretary of Defense Swenson im War Room des Pentagon über ein rotes Telefon verfügt, mit dem sich eine Verbindung mit dem Präsidenten herstellen lässt, steht das eigentliche im Arbeitszimmer im präsidialen Bunker: „Look, Buck, if things get really serious we might have to use the *hot wire* which connects me with the Kremlin“ (Burdick/Wheeler 1999: 129) berichtet der Präsident seinem Dolmetscher Buck über seine machtvollen Technik und schwere Bürde. Und die Lage ist dramatisch: Aufgrund eines technischen Defekts wurde einer US-Bomberstaffel der Angriff auf Moskau befohlen. Als die Kommandozentrale und der Präsident versuchen, die Flieger zurückzubeordern, verunmöglicht dies das ausgeklügelte Sicherheitssystem, das den Piloten ab einem bestimmten Zeitpunkt die Missachtung von Funksprüchen befiehlt. Als Secretary Swenson gegenüber dem Präsidenten konstatieren muss, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit die sowjetische Abwehr nicht alle angreifenden Flugzeuge zerstören kann, bleibt die „constant telephone connection between the American President and the Premier of Russia“ (Burdick/Wheeler 1999: 129) die einzige Alternative. „The President is assuming that two of the planes will get through“, so Swenson. „We have moved into a genuine crisis. He’s going to talk to Khrushchev on the phone.“ (Burdick/Wheeler 1999: 188)

Die filmische Inszenierung von *Fail Safe* versteht es, die Bedeutung des Telefons hervorzuheben. Gezeigt wird zunächst aus Untersicht und im Vordergrund ein wuchtiger Apparat, der den im Hintergrund mit nachdenklicher Miene sitzenden Präsidenten an Größe überbietet. Das Telefon ist versiegelt – und das hektische präsidiale Nesteln und Brechen des Siegels mag nur allzu deutlich auf die singuläre Bedeutung des Krisentelefonats von Staatsoberhaupt zu Staatsoberhaupt verweisen. In der Folge finden mehrere Gespräche zwischen den beiden statt, die eine Eskalation zu begrenzen suchen und auch auf eine Konferenzschaltung mit den militärischen Lagezentren und mit Diplomaten erweitert werden. Die Struktur der Telefondiplo-

matie kommt dabei klar zutage: Die Staatsoberhäupter sind das zentrale Drehkreuz im Netzwerk, bei denen die relevanten militärischen Informationen zusammenlaufen. In der größtmöglichen Krise verhandeln die beiden untereinander, verbunden über die Medien Telefon und Dolmetscher. Genau jener handlungsmächtige Akteur wird auch im Wahlkampffilm von Mondale beschworen und verweist auf den Diskurs des Kalten Krieges, der bei einer möglichen Konfrontation nicht von einem Netwar ausging, sondern noch in Hierarchien gedacht wurde, in denen klar erkennbare Oberbefehlshaber miteinander verhandeln konnten.

In den Zeiten, in denen die Gefahren des Terrorismus beschworen werden, erweisen sich die Hierarchien der Netzwerke auch im Hollywood-Kino als gebrochen. Der Film *The Sum of all Fears* von Phil Alden Robinson (2002)⁶⁶ ist ein Beispiel für einen neuen Umgang mit dem Direct Communication Link, der für die Abwehr eines Atomkrieges der Autorität des amerikanischen Präsidenten entzogen wird.



Abb 6: *The Sum of all Fears* (2002), Phil Alden Robinson,
Bild: Paramount Pictures

Eine internationale Gruppierung von Neonazis, so die Handlung, sucht einen Krieg zwischen den vormaligen Gegnern des Kalten Krieges zu entfachen und zündet dafür eine Atom-bombe in Baltimore. Die verbrecherische Organisation legt dabei falsche Spuren, die die Russen dafür verantwortlich zeichnen lassen. Nach kleineren Gefechten droht der Ausbruch eines Atomkrieges, der letztlich durch die Hotline verhindert wird, die allerdings nicht vom amerikanischen Präsidenten in der Air Force One, sondern vom CIA-Agenten Jack Ryan im Pentagon bedient wird. Er hat sich dort mit den Zugangsdaten des verstorbenen CIA-Direktors eingeschlichen und schreibt den russischen Präsidenten Nemerov an. Ryan wendet sich mit seiner Bitte, die Hotline zu aktivieren, an den verantwortlichen General im Pentagon:

„*Ryan*: I just need to send some information.

General: What makes you think the President will listen to you?

Ryan: He doesn't have to.“

⁶⁶ Informationen und einige der in der Folge verwendeten Dialogzitate aus *The Sum of all Fears* finden sich unter <http://www.imdb.com/title/tt0164184/quotes> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Für die Deeskalation der Krise genügt es, dem russischen Präsidenten von der Verschwörung zu berichten. Da US-Präsident Fowler keine Verhandlungen mit dem heißen Draht mehr führen will, kann der Platz von Ryan besetzt und so die Verbindung neu aufgenommen werden. Die Hierarchie zur Nutzung des diplomatischen Kanals wird bewusst missachtet, um diesen wieder aufzubauen. Denn Fowler vertritt in der Air Force One gegenüber seinem Sicherheitsberater Revell die Ansicht, dass die russische Seite die Möglichkeit einer diplomatischen Lösung auf höchster Ebene verspielt hätte.

„*Revell*: We’ve got activity on the Hot Line.

President Fowler: They had their chance.

Revell: No, no. Someone’s talking to the Kremlin.“

Agent Ryan hat die Position des Präsidenten eingenommen und die Verhandlungen übernommen, die Fowler nicht mehr führen wollte. Ryan wird zu einem nahezu autonomen Akteur, der das Netzwerk zwischen den Amerikanern und Russen aufrechterhält:

„*President Fowler*: Cut him off!

Revell: The system’s set up so that it can’t be cut off! [shouts] That’s the whole idea!“

Dank dieser Infrastruktur kann Ryan nun seine Informationen zur Verschwörung in die Hotline einspeisen und so beide Präsidenten zum Rückzug der militärischen Einheiten bringen.

Es wäre nun überzogen, an diesem Beispiel einen Netwar respektive einen Counternetwar auszumachen, auch wenn Ryan zur Bekämpfung einer international agierenden terroristischen Gruppierung hohes informationstechnischen Geschick einsetzt und dabei alte Hierarchien wie die Direktverbindung beider Präsidenten unterläuft. Ein „all-channel or full-matrix network“ (Arquilla/Ronfeldt 2001: 8) respektive ein Rhizom liegt hier nicht vor. Festzuhalten bleibt allerdings, dass das Szenario des Kalten Krieges wie in *Fail Safe* oder im Werbefilm von Mondale seine Gültigkeit verloren hat und die Hotline als ein Medium vorgestellt wird, das seine informationstechnische Infrastruktur ausweitet: Es ist nicht mehr lokal gebunden, kann sowohl von einem Rechner im Pentagon sowie in der Air Force One bedient werden und bietet einem – wenngleich unberechtigten – CIA-Agenten Zugang. In einem weltumspannenden Informationsnetzwerk verliert der vormals mächtige Akteur Präsident an Handlungsmacht zugunsten anderer technischer sowie menschlicher Akteure. Hillary Clinton kann nunmehr als ein Akteur Anrufe annehmen, Präsident Fowler kann nur noch am Ende der Krise um seinen Hotline-Zugang bitten:

„*President Fowler*: And would somebody ask Mr Ryan if I can use the phone now?“

Literatur

- Arquilla, John/Ronfeldt, David (2001): The Advent of Netwar (Revisited), in: Dies. (Hg.): Networks and Netwars, 1–25, Santa Monica et al.: RAND.
- Benjamin, Walter (1991): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (dritte Fassung), in: Ders.: Abhandlungen. Gesammelte Schriften, Band I 2, hg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schwepenhäuser, 471–508, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Berridge, G. R. (2005): Diplomacy. Theory and Practice, Basingstoke/New York: Palgrave.
- Böhme, Hartmut (2004): Einführung. Netzwerke. Zur Theorie und Geschichte einer Konstruktion, in: Barkhoff, Jürgen/Böhme, Hartmut/Riou, Jeanne (Hg.): Netzwerke. Eine Kulturtechnik der Moderne, 9–36, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

- Burdick, Eugene/Wheeler, Harvey (1999): *Fail-Safe*, Hopewell: The Ecco Press.
- Callaghan, James (1987): *Time and Chance*, London: Collins.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1997): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*, Berlin: Merve.
- Galloway, Alexander R. (2004): *Protocol. How Control Exists after Decentralization*, Cambridge/MASS./London: MIT Press.
- Horn, Eva (2007): *Der geheime Krieg. Verrat, Spionage und moderne Fiktion*, Frankfurt/M.: Fischer.
- Münkler, Herfried (2005): *Die neuen Kriege*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2. Aufl.

Felix Studencki

„AderCast“ – Podcasting an einer Hauptschule

Beitrag online im *Ressort Praxis* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/291>

Abstract

Seit geraumer Zeit produziert die *Kooperative Mittelschule Aderklaaer Straße* einen eigenen Podcast. Wie man einen solchen Podcast herstellt und wie er funktioniert beschreibt Felix Studencki im folgenden Beitrag.

For some time now, the *Kooperative Mittelschule Aderklaaer Straße* (a cooperative comprehensive secondary school) has been producing its own podcast. In his article, Felix Studencki describes how to produce such a podcast, and how it works.

1. Einleitung

Ein bisschen mehr als ein Jahr ist es her, seitdem die erste Sendung auf dem Schulpodcast „AderCast“ der KMS Aderklaaer Straße ausgestrahlt wurde. Seitdem ist viel geschehen, wir haben ständig weiter produziert und sind um 14 Sendungen und um einiges an Erfahrung reicher. Das Podcastprojekt an unserer Schule steckt jedoch noch in den Kinderschuhen. Wir entdecken mit jeder weiteren Sendung neue Möglichkeiten, Podcasts sinnvoll einzusetzen. Die Schule, der Unterricht und die Umgebung der SchülerInnen bringen uns immer wieder auf neue, spannende Ideen. Oder hätten Sie schon von einer Sendung über das Tagebuch eines Goldfisches gehört? Falls es Sie interessiert, können Sie Derartiges bald auf unserem Podcast hören.

2. Was ist ein Podcast überhaupt?

Podcasts sind Audiodateien, die man über das Internet anhören kann. Dafür gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder man hört sie sich direkt auf einer Homepage an oder man hat ein Programm, welches die neuen Audiodateien selbstständig herunterlädt, einen sogenannten *Podcatcher*. Ein relativ weit verbreitetes Programm, mit dem das unkompliziert funktioniert, ist *iTunes* von *Apple*. Die zwei Möglichkeiten lassen sich leicht an unserem Podcast demonstrieren.

Möglichkeit 1

Um die einzelnen Sendungen des Podcasts abrufen zu können, muss man nur von unserer Schulhomepage auf die Unterseite „Radio“ gehen. Dort kann man sich direkt im Browser die einzelnen Beiträge anhören, ohne dass ein zusätzliches Programm installiert werden muss. Oder man folgt einfach dem Link und kommt direkt hin: <http://www.schule-aderklaa.at/blog/> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Möglichkeit 2

Wenn man nicht alle paar Tage auf die Homepage schauen will, gibt es eine andere Möglichkeit. Man muss wieder auf die soeben genannte Radiowebseite, nur wählt man diesmal den Punkt „Entries (RSS)“ aus. Es öffnet sich eine neue Seite. Die URL-Adresse dieser neuen Seite kann man nun kopieren und in die Podcatcher-Software einfügen. Unter *iTunes* geht das unter Erweitert/Podcast abonnieren. Jetzt scheint der Podcast in *iTunes* auf und jedes Mal, wenn eine neue Sendung online geht, lädt sie das Programm automatisch runter. Man kann aber auch über das Menü dieser Seite den Feed mit *Google* oder *Outlook* verknüpfen.

Vorteile von Podcasts

Podcasts besitzen im Gegensatz zum Internetradio den Vorteil, dass nicht die ganze Zeit über gesendet werden muss. Die Dateien können in unregelmäßigen Abständen hochgeladen werden. Jede/r AbonnentIn bekommt sie dann zugeschickt oder man kann sie sich auf der Homepage anhören. Damit ist man nicht verpflichtet, ständig neue Sendungen zu produzieren.

3. Die Anfänge

Sind Sie vielleicht auch ein Mensch, der gerne mit neuen technischen Spielereien herumexperimentiert? Oder haben Sie mit Podcasts, Blogs, Wikis und Ähnlichem nur am Rande zu tun? Ich für meinen Teil liebe es, neue Sachen auszuprobieren. Leider muss ich gestehen, dass es meistens dabei bleibt. Ich teste eine Sache so lange aus, bis ich sie in den Grundzügen verstanden habe und ohne Probleme einsetzen kann. Dann verliere ich meistens schnell das Interesse. So wäre es eigentlich auch ums Podcasting bestellt gewesen. Ich hatte alles soweit verstanden, auch eine Sendung aufgenommen und bearbeitet und damit mein Ziel erreicht. Längst beschäftigten mich schon neue Herausforderungen, als mir die Idee kam, dass Podcasts eigentlich das ideale Medium für ein Schulradio wären. Da ich das technische Know-how bereits besaß, waren die ersten Schritte schnell erledigt. Ich richtete einen Podcast auf unserer Schulhomepage ein und nahm eine kurze Ansage auf. Diese kreative Meisterleistung à la „Herzlich Willkommen auf unserem Schulpodcast ...“ war jedoch genug, um die nötige Unterstützung und vor allem das nötige Geld zu bekommen.

Denn eines war klar: Wenn Podcasting, dann nur mit professionellem Equipment. Zugegeben, wie im Artikel noch beschrieben wird, wäre es auch viel billiger gegangen, aber da kam wieder meine Affinität für Technik durch. Also mit Geld und Tatendrang ging es ans Aufbauen eines Studios. Schnell war ein externes Audiointerface, das im Grunde nur eine bessere Soundkarte, ein Studiomikrofon und ein Mischpult umfasste, besorgt. Im nächsten Schritt ging es darum, ein Studio im Schulhaus einzurichten. Natürlich wäre es auch möglich gewesen, für jede Sendung das Equipment auf- und nachher wieder abzubauen, aber das erschien mir über die Zeit dann doch ein wenig zu mühsam. Außerdem ist es gut, einen zentralen Anlaufpunkt für interessierte SchülerInnen zu haben und das Equipment in Sicherheit zu wissen. Dabei ging die vermutete Gefahr jedoch eher von KollegInnen aus, die eine gewisse Leidenschaft besitzen, Dinge im Schulhaus zu verstreuen, als von den SchülerInnen. Über mehrere Umwege und Übersiedlungen ist es mir dann gelungen, einen endgültigen Ort für das Studio zu finden. Seitdem wird in unserem Schulhaus in einem Kammerl im Erdgeschoss munter produziert.

4. Das Equipment

Podcasting ist eine wunderbare Sache. Selten hat es etwas gegeben, bei dem man mit so wenigen Mitteln so viel erreichen konnte. Im Grunde beschränken sich die Kosten für eine Schule auf den Kauf eines Headsets für 20 bis 30 Euro, um aktiv in die Welt des Podcastings einsteigen zu können. Die anderen Dinge, die notwendig sind, findet man in jeder Schule. Ich kann zwar hier nur von den Erfahrungen, die ich an einer Wiener Hauptschule sammeln konnte, ausgehen, aber ich denke, dass die Grundausrüstung an jeder Schule vorhanden ist. Hier eine kurze Aufzählung der einzelnen Teile.

Computer

Zum Produzieren eines Podcasts braucht man einen Computer. Es muss kein besonders guter oder neuer sein. Ich habe schon auf vielen Computern Podcasts produziert und es ist mir noch keiner in unserem Schulhaus untergekommen, der dazu nicht ausgereicht hätte.

Headset

Grundsätzlich lässt sich ein Podcast mit jedem Mikrofon aufnehmen, das an einen Computer angeschlossen werden kann. Es eignen sich auch Mikrofone, die in Laptops und Bildschirmen verbaut sind. Meine Erfahrung war es jedoch, dass das Headset das Nadelöhr darstellt. Der Podcast kann immer nur so gut sein, wie es das schwächste Glied in der Kette zulässt. Billige Headsets und integrierte Mikrofone sollte man meiner Meinung nach nicht für die Aufnahme von Podcasts verwenden. Normale Podcastsendungen dauern meistens über mehrere Minuten und das permanente Rauschen, das durch ein billiges Mikrofon entsteht, ist für den Zuhörer unzumutbar. Ich musste schon des Öfteren eigentlich tadellose Sendungen aufgrund schlechter Qualität neu aufnehmen. Die Investition in ein vergleichsweise gutes Headset lohnt sich auf jeden Fall. Gute Erfahrungen machten wir mit dem LX3000 von Microsoft, das rund 30 Euro kostet.

Das Headset wird mittels USB-Stecker an den Computer angeschlossen und nutzt die bereits eingebaute Soundkarte für die Aufnahme. Die Aufnahmequalität ist für den Preis sehr akzeptabel. Es rauscht zwar ein wenig, jedoch nur so leise, dass es nicht weiter auffällt. Das Headset funktioniert ohne Installation von Treiber und Software unter Windows, Linux (getestet mit Ubuntu) und Mac OSX. Damit ist es ein richtiger Allrounder und durch den verhältnismäßig niedrigen Preis kann man es auch schon mal SchülerInnen mit nach Hause geben.

Aufnahmeprogramm

Liest man sich ein wenig in die Thematik ein, wird man zwangsläufig über einen Namen stolpern: *Audacity*. Das ist ein kostenloses Audiotextbearbeitungsprogramm. Es kann im Internet heruntergeladen werden. *Audacity* läuft auf allen gängigen Betriebssystemen. Das Programm glänzt durch seine einfache Bedienung und die Aufnahmequalität. Alle wichtigen Funktionen sind über große Bedienelemente schnell erreichbar. Wer schon einmal mit einem alten Kassettenrecorder aufgenommen hat, wird sich gleich zu Hause fühlen. Wichtige Funktionen wie Aufnahme, Pause und Stopp sind mit den gewohnten Zeichen gekennzeichnet. Mit *Audacity* lässt sich sehr schnell eine Podcastsendung aufnehmen und mit Musik oder anderen Geräuschen unterlegen. Die genaueren Funktionen und den Umgang mit der Software kann man durch viele Tutorials lernen, die es gratis auf diversen Videoplattformen gibt. So findet sich

etwa ein gutes Tutorial auf der Videoplattform *YouTube* unter <http://www.youtube.com/watch?v=wEqppUeWTtQ> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Podspace

Um einen Podcast unter die Hörer bringen zu können, benötigt man Speicherplatz. Dieser Speicherplatz wird auch als „Podspace“ bezeichnet. Es gibt zwei Möglichkeiten zu einem Podspace zu kommen. Die erste ist, sich selbst einen zu basteln. Das geht dann gut, wenn man Zugriff auf einen Webpace hat und auch noch über die nötigen Rechte und das Know-how verfügt. Es hat mehrere Wochen gedauert, bis ich die ganzen Informationen gesammelt hatte. Leichter wäre es gewesen, einen Podspace im Internet zu mieten. Es gibt aber auch einige Anbieter, die kostenlose Podspaces zu Verfügung stellen. Ich habe schon einmal einen Podcast auf www.podhost.de (letzter Zugriff: 18.04.2012) veröffentlicht. Das hat auch tadellos funktioniert. Die einzige Einschränkung dabei ist, dass man nur 30MB pro Monat hinaufladen darf. Das entspricht ca. einer halben Stunde pro Monat. Also mehr als ausreichend für den Anfang. Der Podcast ist dann unter [podhost.de](http://www.podhost.de) abrufbar und kann z. B. über die Schulhomepage verlinkt werden.

5. Sendungen

Mit Computer, Headset, Audioeditor und Podspace hätten wir alle notwendigen Zutaten für einen Podcast beisammen. Wie die Produktion von der Idee bis hin zum fertigen Podcast funktioniert, möchte ich an einem konkreten Beispiel darstellen.

Vor einem Monat hatten wir wieder einmal eine Redaktionssitzung. Bei diesen Gelegenheiten trifft sich das gesamte Podcastteam im Studio. Normalerweise sind dann fünf bis sieben SchülerInnen und ich anwesend. Es wird über die nächste Sendung gesprochen, wer Ideen hat und wie es mit den Beiträgen im Allgemeinen aussieht.

Zwei Schülerinnen hatten von einem anderen Lehrer den Auftrag bekommen, ein Referat über den Schokoladenhersteller Milka zu machen. Sie fragten mich, ob sie eine Podcastsendung über das Referat machen könnten. Somit konnten sie zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen. Einerseits hatten sie ein Thema für ihre nächste Sendung und andererseits half ihnen die Auseinandersetzung mit dem Thema auch bei ihrem Referat. Normalerweise schlage ich SchülerInnen vor, Themen auf Internetseiten zu suchen, die fertige Referate zum Download anbieten. Eine von diesen Seiten ist z. B.: <http://www.fundus.org> (letzter Zugriff: 18.04.2012). Die Referate sind eine gute Ausgangsbasis für eine Sendung, da sie meistens die relevanten Informationen über ein Thema beinhalten und für eine mündliche Präsentation vorgesehen sind.

Meistens reicht die Information, die in einem Referat steht, schon für eine Sendung aus. Je nach Können und Interesse der SchülerInnen wird dann noch zusätzliche Information gesucht oder überlegt, wie man das Referat für eine Sendung adaptieren kann. Das Thema Milka wurde leider noch nicht behandelt. Da die Schülerinnen aber sehr gut im Recherchieren waren und kein Problem damit hatten, sich Informationen selbst zu besorgen, war das auch nicht wirklich eine Herausforderung. Da die Zeit nicht reichte, um mit den Aufnahmen in der Schule zu beginnen, bekamen die Schülerinnen ein Headset mit nach Hause. Wir hatten den Umgang mit Headset und Audioprogramm schon mehrmals in der Schule geübt, weswegen ich davon ausgehen konnte, dass es zu keinen technischen Schwierigkeiten kommen würde.

Nach zwei Wochen trafen wir uns bei der nächsten Redaktionssitzung wieder. Wie zu er-

warten hatten die Schülerinnen es ohne Schwierigkeiten geschafft, das Referat aufzunehmen. Das einzige Problem war, dass ihre Sendung mit einem kopiergeschützten Lied unterlegt war. Da wir nicht die nötigen Rechte für das Lied hatten, mussten wir es ändern. Eine gute Quelle für freie Musik ist das Portal <http://www.jamendo.com/de/> (letzter Zugriff: 18.04.2012). Hier findet man eine große Auswahl an unterschiedlichen Songs. Nachdem wir die Musik ausgetauscht hatten, mussten wir die Sendung noch als mp3-Datei speichern.

Um die fertige Sendung zu veröffentlichen, brauchten wir uns nur mehr auf unseren Podspace einzuloggen und die Datei hochzuladen.

6. Abschließende Gedanken

Wenn man nicht versucht, alles allein zu lösen, sondern auf vorgefertigte Lösungen zurückgreift, ist Podcasten eine ganz leichte Sache, die viel Spaß macht. Man benötigt lediglich ein grundlegendes Wissen, das jeder besitzt, der schon einmal erfolgreich ein E-Mail-Konto eröffnet hat. Die SchülerInnen sind mit voller Begeisterung dabei und die Ausgaben bewegen sich zwischen 20 und 30 Euro ... also ein durchaus leistbares Vergnügen für jede Schule.

Themen, die bereits zu einem Podcast wurden

- Gesunde Jause an der Schule
<http://www.schule-aderklaa.at/blog/?p=130>
- Reportage über ein Kabarett an unserer Schule mit Interview der Künstlerin:
<http://www.schule-aderklaa.at/blog/?p=139>
- Vorstellungsrunde der KandidatInnen der SchulsprecherInwahl:
<http://www.schule-aderklaa.at/blog/?p=119>
- Beiträge über Beatboxen:
<http://www.schule-aderklaa.at/blog/?p=46>
- Ein Ausflug der 1. Klassen nach Schönbrunn:
<http://www.schule-aderklaa.at/blog/?p=22>
- Ein Interview mit einer Lehrerin über den Abschied der 4. Klassen:
<http://www.schule-aderklaa.at/blog/?p=92>
(letzter Zugriff: 18.04.2012)

Ausgabe 2/2011

Medienaktivismus

Theo Hug

Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/308>

Abstract

In historisch variierenden Medienkonstellationen wurden unterschiedliche Formen des Medienaktivismus, der (Medien-)Bildung und des mediengestützten Lernens entwickelt. Einerseits lassen sich unterschiedliche Formen des Medienaktivismus rekonstruieren, angefangen von Graffiti, politischen Aktivitäten von Radiobastlern und der Community-TV-Bewegung über visuellen Aktivismus und „taktische Medien“ (Garcia & Lovink: 1997) bis hin zu Medieninterventionen im Lichte aktueller biopolitischer Entwicklungen (vgl. Da Costa & Philip: 2008). Andererseits ist die Ausdifferenzierung medienpädagogischer Diskurse und Debatten über *Medienkompetenz*, *Medienbildung* und *Medienliteratilität* unübersehbar geworden. Sowohl in medienaktivistischen als auch medienpädagogischen Diskurszusammenhängen spielen verschiedene Konzepte der Handlungsorientierung sowie der Medien- und Gesellschaftskritik eine Rolle. Allerdings ist bislang kaum ein Austausch beider Diskurstraditionen auszumachen. Der Beitrag zielt auf die Sondierung von Herausforderungen für die Medienpädagogik und auf relevante Anknüpfungspunkte und Schnittstellen der Thematik.

In historically, culturally, and technically variable media constellations various forms of media activism, media education and learning design have been developed. As to media activism, there is broad spectrum including graffiti, radio activism, community media, visual activism, tactical media (Garcia & Lovink 1997), and, more recently, media interventions questioning the current developments in bio-politics (Da Costa & Philip 2008). On the other hand, the differentiation of media-pedagogical discourses and debates on media competence, media education and media literacy is conspicuous. In media activist as well as media-pedagogical discourses, different concepts of activity orientation and the criticism of media and society are important. Although media have also been conceptualized as media of resistance or critique in informal contexts as well as in formal education, an exchange of concepts and ideas between the respective traditions is comparatively rare. This paper aims to explore the challenges for media education and relevant interfaces between both fields.

1. Einleitung

Die Stichworte „Medienaktivismus“ und „Medienpädagogik“ verweisen auf vielgestaltige und unscharfe Diskursfelder, die in sich sehr heterogen sind und deren Verhältnis zueinander klärungsbedürftig erscheint. Die Erforschung von Formen des Medienaktivismus steht am Anfang und die Forschungslage zu Fragen der Medienerziehung, Medienkompetenz und Medien-

bildung ist in den Erziehungs-, Kommunikations- und Medienwissenschaften denkbar disparat. Das betrifft nicht nur die Wahl der Ausgangspunkte und zeitdiagnostischen Bezugnahmen oder die Vielzahl involvierter Teildisziplinen mitsamt den unterschiedlichen Wissenschaftsverständnissen, (meta-)theoretischen Begründungsmustern, methodischen Präferenzen, Fachsprachen und Kombinationen von nutzen- und/oder erkenntnisorientierten Forschungsinteressen. Das betrifft auch korrespondierende Auffassungen von primären Zuständigkeiten und Aufgabenbereichen der Medienpädagogik oder von „Therapievorschlägen“ hinsichtlich der qualitativen Verbesserung von Lernkulturen und -umgebungen, der Verteilung von Bildungschancen und Partizipationsmöglichkeiten oder diagnostizierter Wissens- und Kommunikationskluftdynamiken. Die Vielgestaltigkeit der Diskurse soll über (mindestens) zwei Dinge nicht hinwegtäuschen:

Erstens lassen sich seit etlichen Jahren auch Konvergenzen in den Debatten ausmachen, etwa im Hinblick auf den Verzicht der Romantisierung „vormedialer“ Zeiten und der Vorstellung, dass gelingende Prozesse des Aufwachsens, der Kommunikation und der Bildung ausschließlich oder hauptsächlich jenseits von Medienwelten stattfinden könnten. Die Initiative *Keine Bildung ohne Medien* mag in diesem Zusammenhang als aktueller Beleg für eine vielerorts konsensfähige und breit (mit-)getragene Aktivität gelten.⁶⁷

Zweitens hat sich auch seit der Verbreitung digitaler *Informations- und Kommunikationstechnologien* (IKT) nichts daran geändert, dass sich unsere Gesellschaften die Medienpädagogik allenfalls am Rande und in bescheidenem Umfang leistet, insofern sie das überhaupt tut (Ausnahmen bestätigen die Regel). Die binnenlegitimatorischen Diskurse kontrastieren über weite Strecken mit denen der Außenlegitimation. Zumindest bleiben die verbreiteten Relevanzbekundungen hinsichtlich der Bedeutung der Medien für Arbeits-, Bildungs-, Lern- und Kommunikationsprozesse im Allgemeinen so unverbindlich wie die medienpädagogisch relevanten Erlässe, für deren „Umsetzung“ notorisch die Mittel fehlen. Hier geht es nicht nur um die Frage nach der Hierarchisierung von Gesellschaftsbereichen, wissenschaftlichen Disziplinen oder Forschungstypen. Hier geht es auch um die überwiegend implizite Infragestellung pädagogischer Betreuungsansprüche. Was die institutionalisierte Bildung betrifft, treffen sich hier sehr unterschiedliche Interessenslagen sowie schul- und netzkritische Traditionen (vgl. exemplarisch Coombs 1968, Illich 1971, Downes 2008).

Eine weitere Konvergenz in den medienpädagogischen Debatten ist mit dem Stichwort „Medienaktivismus“ sozusagen *ex negationis* verknüpft. Das Stichwort taucht weder in älteren noch in neueren Handbüchern auf (vgl. Hiegemann & Swoboda 1994, Hüther 2005, Sander et al. 2008) und es lassen sich nur punktuell explizite Bezugnahmen finden. Je nach Auffassung und Definition medienaktivistischer Traditionen gibt es der Sache nach durchaus eine Reihe von Befassungen und auch so manche Kritik-Verständnisse in den medienpädagogischen und Medienkompetenz-Diskursen (vgl. Ganguin 2007) bieten Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung.

Das Verhältnis von Medienaktivismus und (handlungsorientierter) Medienpädagogik kann in sehr unterschiedlicher Weise beschrieben werden. Das Spektrum reicht von der Annahme unverträglicher, disjunkter Bereiche bis hin zur vollständigen Inklusion im Sinne von Medienpädagogik als Medienaktivismus (vgl. Wimmer 2009). Im Folgenden werden einige relevante Aspekte dieses Spektrums sondiert und zur Diskussion gestellt.

67 Vgl. http://www.medienpaed.com/manifest_2009.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012)

2. Was meint „Medienaktivismus“?

Wer sich die vielen Phänomenbereiche vor Augen führt, die bei Internet-Recherchen mit dem Stichwort „Medienaktivismus“ zu finden sind, mag leicht zum Schluss kommen: Alles und nichts. Einerseits sind seit einigen Jahren derart viele Formen des politisch, kulturell oder künstlerisch motivierten „Aktivismus“ unter Verwendung digitaler Medien entstanden, dass ein weiter Begriff von „Medienaktivismus“ auch verschiedenste freie Publikationsformen, soziales Networking und Protestaktivitäten umfasst. Andererseits bleiben die wenigen Definitionen unverbindlich und die AktivistInnen weitgehend unter sich (vgl. exemplarisch Nowak 2004).

Eine solche Definition bietet beispielsweise Lasar (2007), wenn er schreibt:

„Media activism can be defined as two related kinds of activity. One creates media that challenge the dominant culture, structure, or ruling class of a society. The other advocates changes within that society intended to preserve or open up space for such media. Often media activism encompasses both these activities in the same historical moment; or it quickly moves between the two modes of action.“ (Lasar 2007: 925)

Während Lasar sich in der weiteren Darstellung auf Beispiele aus den USA seit dem 18. Jahrhundert bezieht, skizziert Wolfgang Sützl (2011) die Thematik in historischer Absicht unter dem Aspekt von Karnevalskulturen als Widerstandsmedien seit dem Mittelalter. Er wendet sich damit u. a. gegen Blickverengungen, die effektvolle taktische Medieninterventionen der 1990er-Jahre nahelegen (können).

„Die Öffentlichkeitswirksamkeit der taktischen Medien in den 90er-Jahren führte zu einem dazu, dass Medienaktivismus überhaupt als Begriff auftauchte und ein Diskurs über medialen Ungehorsam im Netz möglich wurde. Er brachte aber auch einen verengten Blick mit sich, der taktische Medien mit Medienaktivismus gleichsetzt und kein Vorher und Nachher kennt. Dieser Blick kann in der Tat im *Web 2.0* nur eine hegelsche Aufhebung des Medienaktivismus sehen, weil mit Blogs, *Twitter* und *Facebook* jeder sein eigener Medienaktivist ist (Dusini 2010: 58) und eine Taktik dafür nicht mehr nötig ist. Aus dieser Sicht gibt es keine ungehorsame, widerständige Medienkultur mehr, die sich von einer ‚normalen‘, an die Verhältnisse angepassten Nutzung unterscheiden könnte.“ (Sützl 2011: 3)

Umgekehrt eröffnet die historische Perspektive auf Formen des Medienaktivismus die Thematisierung von „Mediengeschichte als Widerstandsgeschichte“ (Sützl 2011: 9), und zwar nicht nur in inhaltlicher Hinsicht, sondern auch als „*Modus* der Mediengeschichte, der es möglich macht, Medienaktivismus in seiner politischen Dimension zu begreifen“ (ebd.: 9).

Zu einer ähnlichen Charakterisierung – wenn auch nicht im Rückgriff auf die Geschichte der Karnevalskulturen – kommt Robert Huesca, wenn er schreibt:

„Activist media are radio, television, and other media practices that aim to effect social change and that generally engage in some sort of structural analysis concerned with power and the reconstitution of society into more egalitarian arrangements. Many activist media practices are also committed to principles of communication democracy, which place at their core notions of popular access, participation, and self-management in the communication process.“ (Huesca 2008: 31)

Dabei weist er auf die „duale Charakteristik“ (ebd.) zwischen strukturaler Analyse und demokratisch orientierten Kommunikationspraxen hin, die eine basale Schwierigkeit für viele

Medienprojekte darstellt, die aber durchaus positiv bewältigt werden kann.⁶⁸ Was die Aspekte Produkt- und Prozessorientierung betrifft, so assoziiert er Erstere tendenziell mit qualitativ hochwertigen AV-Produkten, die für ein Massenpublikum attraktiv sind, und Letztere mit sehr reflektierten und differenzierten Angeboten für spezifische Nutzergruppen, *Grassroots-Bewegungen* und Strategien des *Empowerment* (ebd.: 32).

Hilfreiche Anhaltspunkte für die Charakterisierung von Medienaktivismus liefert auch Graham Meikle (2002) mit seiner Abhandlung *Future Active: Media Activism and the Internet*. Zentraler Ausgangspunkt seiner Überlegungen und Fallstudien ist die Basisunterscheidung Offenheit vs. Geschlossenheit von Systemen (ebd.: 13). Mit Offenheit assoziiert er Unvollständigkeit, wie sie für Entwicklungen in den Bereichen *Open Source* und *Open Content* typisch ist. Medienaktivismus lässt sich entsprechend als Überbegriff für jene intervenierenden Formen der Medienaneignung verwenden, welche sich als offen und unvollständig sowie als spontan und temporär kennzeichnen lassen. In einer neueren Publikation unterscheidet er vier Dimensionen des Netzaktivismus: interkreative Texte (sensu Tim Berners-Lee), Taktiken, Strategien und Netzwerke.

Angesichts der zahlreichen Einzelauffassungen und Charakterisierungsversuche medienaktivistischer Bemühungen sehe ich zwei viable Optionen: Zum einen lässt sich „Medienaktivismus“ als Sammelbezeichnung für die vielfältigen Formen von politisch und/oder künstlerisch motivierten Protest- und Partizipationsmedien verstehen, die gesellschaftliche Veränderungspotenziale sondieren oder aktivieren. Die unterschiedlichen Orientierungen, Sprachen, Methoden und Zielsetzungen sowohl der diversen historischen „Medien des Ungehorsams“ (Sützl 2011) als auch kontemporärer Formen des Medienaktivismus, wie sie mit Culture Jamming, Hacktivism, Alternative Media, Tactical Media, Electronic Civil Disobedience, Electronic Street Theatre, Swarming und Anti-corporate Saboteurs verbunden sind, sind dann jeweils im Einzelnen zu beschreiben.

Zum anderen bieten Goodman (1995) sowie Goodman und Elgin (1989) mit dem Variationen-Konzept auch metatheoretisch befriedigende Möglichkeiten der Relationierung des heterogenen Felds an Phänomenbereichen an. Sie gehen in ihren Überlegungen davon aus, dass wir in allen Erkenntnisfragen keine Letztentscheidungen auf der Basis eines festen Fundaments treffen können. Es gibt sozusagen keine „erkenntnistheoretische Schweiz“ und keinen unschuldigen Blick von „ganz draußen“, Und es gibt keine Mega-Perspektive, in der alle anderen Perspektiven versöhnt werden könnten (vgl. Goodman 1995: 18). Allerdings ist es durchaus möglich, die unterschiedlichen Welten miteinander in Beziehung zu bringen, und zwar nicht durch Rekurs auf eine allem zugrunde liegende Realität, sondern durch die Relationierung der als Variationen gedachten Beschreibungen (vgl. Hug 2002).

Dieser Variationsbegriff vermeidet die Fallen des Psychologismus und Soziologismus, denn er bezieht sich nicht auf die Psychologie oder Soziologie der Welterzeugung, sondern auf philosophische Aspekte der wechselseitigen Beziehungsmöglichkeiten unterschiedlicher Welten. Die einzelnen Variationen werden dabei als Repräsentationen eines Originals verstanden. Das Original „an sich“ kann aber nicht als Kriterium zum Vergleich der variierenden Beschreibungen mit dem Original dienen. Vielmehr werden die Ähnlichkeiten der Beschreibungsvarianten erst vermittels jener Perspektiven hervorgebracht, die zugleich auch einen Unterschied zwischen Variation und Original erzeugen (vgl. Goodman & Elgin 1989: 93).

68 Vgl. <http://www.indymedia.org/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Entsprechend stellt sich hier nicht die Frage nach einer Urform des Medienaktivismus, die als Kriterium zum Vergleich historisch und systematisch variierender Beschreibungen dienen könnte. Vielmehr geht es um die Explikation von konzeptionellen Beziehungsmöglichkeiten unterschiedlicher Welten und Variationen sensu Goodman und Elgin (1989: 93–113), oder anders: um die Explikation von Gesichtspunkten, die die verschiedenen Formen des Medienaktivismus als Variationen über ein Thema erscheinen lassen. In diesem Sinne lassen sich folgende Gesichtspunkte nennen:

- unkonventionelle Mediennutzung im Zusammenhang kreativer Re-Framings oder sozialer Orientierungen;
- Stärkung minoritärer Entwicklungen sowie In-Frage-Stellung und Kritik von Mainstream-Entwicklungen, Strukturzwängen, Dominanzverhältnissen oder Herrschaftskulturen;
- kognitive Autonomie in widerständigen Teilkulturen.

Diese Gesichtspunkte sind nicht im Sinne einer eindeutigen Definition aufzufassen. Sie stellen vielmehr ausgewählte Perspektiven dar, die unterschiedlich figurieren und jeweils spezifische Möglichkeiten der Kontrastierung eröffnen, ohne dass eine ontologische Festlegung oder ein disziplinärer Reduktionismus erforderlich wäre. Diese Perspektiven ermöglichen Beschreibungen von Medienaktivismus als Variationen über ein Thema.

3. Herausforderungen für die (handlungsorientierte) Medienpädagogik

Die handlungsorientierte Medienpädagogik ist heute weithin als medienpädagogische Orientierung bekannt und akzeptiert. Zu ihren wichtigsten Bezugsquellen zählt die kritische Medientheorie der Sechzigerjahre des 20. Jahrhunderts. Entsprechend stellt sie die Befähigung zur kritisch-reflexiven Mediennutzung in den Vordergrund. Die Subjekte werden hier nicht in der Hauptsache als aufzuklärende Opfer medialer Machenschaften stilisiert, sondern als grundsätzlich fähig zur kritischen Medienrezeption und -gestaltung betrachtet (vgl. Schorb 2008). Mit dem Perspektivenwechsel vom Medienrezipienten zum Medienproduzenten gewinnen pragmatische Dimensionen wie die Formulierung eigener Zielsetzungen und Bedürfnisse, die Gestaltung und Verbreitung eigener Inhalte sowie die Erweiterung ästhetischer Erfahrungen an Bedeutung. Die Ansätze handlungsorientierter Medienpädagogik bleiben damit nicht auf die Reflexion dessen beschränkt, was Medien mit Menschen machen, sondern rücken das in den Vordergrund, was Menschen mit Medien machen können. Diese Dimensionen gilt es mittels Anleitungen zur praktischen, mehr oder weniger politisch motivierten Medienarbeit einzulösen (z. B. in Form von Foto- und Videoprojekten, Radiosendungen, Web-Projekte) (vgl. Brenner & Niesyto 1993; Tulodziecki et al. 1995; Tulodziecki et al. 2010: 166–172), wobei unterschiedliche Formen der Prozess-, Projekt-, Produkt-, Kommunikations-, Situations-, Kultur-, Bildungs- und Lebenswelt sowie der kritisch-emanzipatorischen oder sozialökologischen Orientierung akzentuiert werden. Die Zielsetzung der Entfaltung von Handlungskompetenzen im Umgang mit Medien und der Erweiterung entsprechender Gestaltungsspielräume erweist sich dabei häufig als partiell kontrafaktische, da aus den einschlägigen Projekten nur selten eine dauerhafte und aktive Mitgestaltung des öffentlichen Mediengeschehens resultiert.

Einerseits lassen sich angesichts der sozialen, politischen, emanzipatorischen und ästhetischen Ansprüche in der handlungsorientierten Medienpädagogik durchaus Parallelen zu me-

dienaktivistischen Orientierungen nachzeichnen. Andererseits ergeben sich im Lichte des Medienaktivismus auch Herausforderungen, deren nähere Untersuchung sich lohnen sollte:

Im Hinblick auf *konzeptionelle Aspekte*, wissenschaftliche Ansprüche und theoretische Motive scheint mir eine historische Vergewisserung angezeigt. Mit der Entwicklung von Außenseiterpositionen zum medienpädagogischen Mainstream scheint eine Ausdifferenzierung von Kritikverständnissen zu korrespondieren, die reflexionswürdig ist. Weiters scheint mir eine explizite Auseinandersetzung insbesondere mit den Konzepten von Handlung, Wirkung und Wirklichkeit und auch mit den Grenzen der Zuständigkeit der Medienpädagogik als Teilbereich der Erziehungs-, Medien- und Kommunikationswissenschaft angezeigt. Hinzu kommen Herausforderungen hinsichtlich der medienanthropologischen Ausgangspunkte, wie sie sich im Lichte biokybernetischer Entwicklungen im Allgemeinen und „Biomedien“ (Thacker 2004) sowie biopolitisch akzentuierten Formen des Medienaktivismus im Besonderen (vgl. Da Costa/Philip 2008) abzeichnen.

Was die *schulische Medienbildung* betrifft, so sehe ich Herausforderungen in methodisch-didaktischer, inhaltlich-thematischer und institutioneller Hinsicht. Welche Erweiterungen didaktischer Handlungsspielräume kommen in Betracht und wo liegen die Grenzen? Wie steht es um die Einlösung kritisch-emanzipatorischer Ansprüche im schulischen Kontext und was lässt sich von historischen und zeitgenössischen Medienaktivismus-Projekten im Hinblick auf die Gestaltung zukunftsöffener Bildungsprozesse lernen? Damit ist auch die Frage nach der Relation von Schulen als Lernorte und außerschulischen Bildungsräumen verknüpft. Die Auslotung von Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Selbstreflexion dürfte in diesem Zusammenhang eine besondere Herausforderung sowohl in konzeptioneller Hinsicht als auch im Hinblick auf die aktive Medienarbeit in der Schule darstellen, zumindest insofern, als diese im Sinne einer „monomediale(n) Provinz“ (Böhme 2006) reguliert wird.

Herausforderungen zeichnen sich nicht nur im Kontext schulischer Bildung, sondern auch für die außerschulische Medienarbeit ab. Diese betreffen zum Beispiel die Frage der Reflexion und Gestaltung von Medienaneignungsformen, Handlungs- und Artikulationsräumen, Empowerment-Strategien und der (Meta-)Medienkompetenzentwicklung (vgl. Niedermair 2000).

4. Medienaktivismus und handlungsorientierte Medienpädagogik – Aspekte einer Verhältnisbestimmung

Grosso modo können die Projekte des Medienaktivismus und der handlungsorientierten Medienpädagogik als gesellschaftliche Interventionsformen aufgefasst werden. Je nachdem, ob man von weiten oder engen Auffassungen ausgeht, kann von disjunkten oder auch identen Bereichen gesprochen werden. Insgesamt sehe ich drei Optionen, die diskussionswürdig sind:

- Medienaktivismus und handlungsorientierte Medienpädagogik können insofern als weitgehend disjunkte Bereiche beschrieben werden, als zumindest in der institutionalisierten Medienpädagogik die Aufdeckung von Schwächen der Demokratie, die Einübung von zivilem Ungehorsam, die Förderung von Zivilcourage und Widerständigkeit gegenüber problematischen Mainstream-Entwicklungen sowie die transmediale Organisation von Lern- und Bildungsprozessen nur partiell eine Rolle spielen.
- Die beiden Bereiche können umgekehrt insofern als weitgehend idente Bereiche beschrieben werden, als in und mit spezifischen Positionen durchaus Ansprüche der Integration von Theoriearbeit und intervenierender Theorieanwendung, der bricolierenden Verknüpfung

gesellschaftskritischer Pädagogik und handlungsorientierter Medienpädagogik sowie der Förderung von benachteiligten Gruppen, Kontexten der Selbstermächtigung, sozialen Aktionen, emanzipatorischen Transformationen und pädagogischen Gegenöffentlichkeiten verbunden sind (vgl. exemplarisch Giroux 2001).⁶⁹

- Partielle Überschneidungen der Bereiche können insofern plausibel begründet werden, als zwar medien- und gesellschaftskritische Basismotive und Ansprüche der Erweiterung von Handlungsspielräumen sowie der Sichtbarmachung und partiellen Überwindung von hegemonialen Tendenzen und Machtinteressen in beiden Bereichen eine prominente Rolle spielen. Andererseits sind je nach Konzeption und konkretem Projekt auch Unterschiede auszumachen, die entlang von Aspekten wie Temporalität (kurz- oder langfristig angelegte Interventionsformen), institutionelle Verantwortung und gesetzlicher Auftrag, Stellenwert des Eigensinns der Menschen und Medien, Reichweiten von Ansprüchen der Medienbildung für alle, viele oder einige, sowie Formen der kommunikativen (De-)Stabilisierung von Bindungen aller Art ausbuchstabiert werden können.

Die drei Optionen zeigen, dass einfache Gegenüberstellungen der Form – hier biedere Medienpädagogik und dort kritischer Medienaktivismus oder hier zahnlose Kritik und dort hemdsärmelige, aber wirkungsvolle Intervention – zu kurz greifen. Ansprüche der Kritik und der Demokratisierung von Kommunikationsstrukturen sind in beiden Bereichen bedeutsam. Auch in der handlungsorientierten Medienpädagogik geht es nicht nur um differenzierte Wahrnehmung, Deutung, Analyse und Reflexion, sondern auch um veränderungsorientierte Interventionsformen. Die Differenzierungen, die Sonja Ganguin (2004) anhand der Dimensionen *Wahrnehmungs-, Decodierungs-, Analyse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit* für den Medienkompetenz-Diskurs vorgenommen hat, spielen auch hier eine Rolle. Abgesehen von weiteren Optionen der Konzeptualisierung – etwa hinsichtlich der Kritik der Basisdichotomie wirklich/fiktiv zugunsten vielfältiger Formen der Modalisierung von Wirklichkeitserfahrungen und anderen metakritischen Überlegungen (vgl. Schmidt 2000: 155–175) – stellt sich auch die Frage nach den performativen Dimensionen. Die Schaffung von Grundlagen und Ermöglichungsbedingungen für „Menschen, eine unbegrenzte Variation von medienkritischen Gedanken, Sätzen und Handlungen zu produzieren, um erfolgreich, selbstbestimmt und mündig in der heutigen Mediengesellschaft zu leben“ (Ganguin 2004: 5), ist eine Sache, die Frage nach den faktischen Vollzügen auf der Basis der jeweiligen Grundlagen eine andere

5. Fazit

Das Fazit bleibt ambivalent, denn einerseits ist die Frage nach einer *gouvernementalistischen Medienpädagogik* (Heel 2005) alles andere als überholt. Das betrifft nicht nur die *Medienkompetenz-Diskurse*, sondern auch die *handlungsorientierte Medienpädagogik*. Insofern diese jedoch implizit oder explizit Ansprüche der *De-Gouvernementalisierung* verfolgt, relativieren sich Argumente, die auf eine disjunkte Relationierung von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik abzielen. Andererseits zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass berechtigte Kritik in beiden Bereichen in die Verabsolutierung von Teilaspekten, in dogmatische

69 Entsprechend charakterisiert Jeffrey Wimmer (2009) die Positionen von Giroux denn auch im Kontext von Medienaktivismus.

Blindheit oder missionarische Überzeugungs- und Überredungsstrategien umschlagen kann. Auch Bemühungen der *De-Gouvernementalisierung* können sich als solche der *Re-Gouvernementalisierung* unter anderen Vorzeichen entpuppen. Es mag zutreffen, dass für medienpädagogische Projekte in institutionalisierten Bildungszusammenhängen Aspekte der Kontinuität, Stabilisierung, Legalität und Ernsthaftigkeit im Hinblick auf Ansprüche der (Medien-)Bildung für alle ungeachtet der Infragestellungen der „Sonderzone Bildung“ (Faßler 2010) mit Grenzen des medienaktivistischen *Risk-taking* korrespondieren. Aber das bedeutet nicht, dass keine Erweiterungen von Handlungsspielräumen oder Entwicklungen von transmedialen Bildungsräumen möglich wären. Und wenn Bob Ferguson schreibt, dass „der Karneval vorbei ist“ (Ferguson 2008), dann meint er damit jene Formen, die nur einmal im Jahr stattfinden (ebd.: 129). Karnevalskulturen als Widerstandsmedien hingegen können sowohl im *Medienaktivismus* als auch in der *handlungsorientierten Medienpädagogik* gepflegt werden.

Literatur

- Böhme, Jeannette (2006): Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brenner, Gerd/Niesyto, Horst (Hg.) (1993): Handlungsorientierte Medienarbeit. Video, Film, Ton, Foto, München: Juventa.
- Coombs, Philip H. (1968): The World Educational Crisis: A Systems Analysis, Oxford: Oxford University Press.
- Da Costa, Beatriz/Philip, Kavita (Hg.) (2008): Tactical Biopolitics: Art, Activism and Technoscience, Boston: MIT Press.
- Downes, Stephen (2008): Connectivism and its Critics: What Connectivism Is Not, unter: <http://www.downes.ca/post/53657> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Dusini, Matthias (2010): Interferenzen und Störgeräusche, in: Springerin, XVI, 3, 58–59.
- Faßler, Manfred (2010): Sonderzone Bildung? Ein Abschied, in: Recherche. Zeitung für Wissenschaft. Nr. 4/2010, 3–6.
- Ferguson, Robert (2008): Recognising the political in the pedagogy of media education: the carnival is over, in: Moser, Heinz et al. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 2007: Medien. Pädagogik. Politik, 117–129, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ganguin, Sonja (2004): Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft, in: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Nr. 6, 1–7.
- Garcia, David/Lovink, Geert (1997): The ABC of Tactical Media, unter: <http://www.ljudmila.org/net-time/zkp4/74.htm> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Giroux, Henry A. (2001): Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition, Westport/London: Bergin and Garvey (zuerst 1983 erschienen).
- Goodman, Nelson (1995): Weisen der Welterzeugung, 3. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp (engl. Org. 1978).
- Goodman, Nelson/Elgin, Catherine Z. (1989): Revisionen: Philosophie und andere Künste und Wissenschaften, Frankfurt/M.: Suhrkamp (engl. Org. 1988).
- Heel, Thomas (2005): Die Subjekte der Medienkompetenz. Der pädagogische Medienkompetenz-Diskurs im Lichte des Gouvernementalitätsansatzes, Innsbruck: unveröff. Diplomarbeit an der Universität Innsbruck.
- Hiegemann, Susanne/Swoboda, Wolfgang H. (Hg.) (1994): Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven, Opladen: Leske & Budrich.
- Huesca, Robert (2008): Activist Media, in: Donsbach, Wolfgang (Hg.): The International Encyclopedia of Communication (Vol. 1), 31–33, Malden/MA: Blackwell.
- Hug, Theo (2002): Phantome gibt's wirklich – oder? Konzeptionelle Gesprächsangebote zu einem vielgestaltigen Phänomenbereich, in: Hug, Theo/Walter, Hans Jörg (Hg.): Phantom Wirklichkeit, 21–39, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hüther, Jürgen (Hg.) (2005): *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München: kopaed.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*, New York: Harper & Row, unter: <http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Lasar, Matthew (2007): Media Activism, in: Anderson, Gary L./Herr, Kathryn (Hg.): *Encyclopedia of Activism and Social Justice*, 3 vol., 925–927, Thousand Oaks/CA: Sage Pub.
- Meikle, Graham (2010): Intercreativity: Mapping Online Activism, in: Hunsinger, Jeremy/Klastrup, Lisbeth/Allen, Matthew (Hg.): *International Handbook of Internet Research*, 363–377, Dordrecht: Springer.
- Meikle, Graham (2002): *Future Active: Media Activism and the Internet*, New York: Routledge.
- Niedermair, Klaus (2000): Ist Medienkompetenz die Meta-Kompetenz in einer individualisierten und globalisierten Lebenswelt?, in: Hug, Theo (Hg.): *Medienpädagogik in der Globalisierung/Media Education and Globalization*. (= H. 2 / 2000 der Zeitschrift SPIEL), 175–189, Frankfurt/M. et al.: Lang.
- Nowak, Peter (2004): Medienaktivismus in der Bewegungsflaute, unter <http://www.heise.de/tp/artikel/18/18919/1.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Siegfried J. (2000): „Kalte Faszination“. *Medien. Kultur. Wissenschaft in der Mediengesellschaft*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik, in: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*, 75–86, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sützl, Wolfgang (2011): Medien des Ungehorsams. Zur Geschichtlichkeit von Medienaktivismus, unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/290> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Thacker, Eugene (2004): *Biomedica*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*, Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard et al. (1995): *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wimmer, Jeffrey (2009): Henry A. Giroux: Kritische Medienpädagogik und Medienaktivismus, in: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hg.): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*, 189–199, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Felix Stalder

Von Nischen und Infrastrukturen. Herausforderungen und neue Ansätze politischer Technologien

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/317>

Abstract

Neue Technologien aus dem Umfeld des Medienaktivismus bieten radikale Alternativen zu kultureller Nischenbildung und den zentralisierten Infrastrukturen des *Web 2.0*. Der Beitrag befasst sich deshalb mit medienaktivistischen Antworten auf den Zwiespalt zwischen kultureller Nischenbildung und der Problematik dominanter Plattformen. Der niederschwellige Zugang zu kulturellen Produktions- und Verteilungsmitteln hat die Kulturindustrie zum Teil entmachtet, er hat aber auch die Bildung unzähliger kultureller Nischen ermöglicht, die keine gemeinsame Sprache sprechen und damit bedeutende politische Diskurse fragmentieren. Mächtige Plattformen wie *Google*, *Apple* oder *Facebook* gewinnen vor diesem Hintergrund durch das zentralisierte Verwalten von Beziehungen eine ungeheure Macht, welcher aktivistische Projekte wie *Thimbl.net*, *freedom box* oder *bitcoin* mit dezentralisierten Strukturen entgegentreten.

New technologies surrounding media activism offer radical alternatives to the formation of cultural niches and the centralised infrastructure of *Web 2.0*. This article therefore discusses media activist answers to the dilemma between the formation of cultural niches and the problem of dominant platforms. The low access threshold to the means of cultural production and distribution has broken the power of the culture industries to some extent, but it also allowed for the formation of countless cultural niches speaking no common language, and thus fragmenting meaningful political discourse. Against this backdrop, powerful platforms like *Google*, *Apple* or *Facebook* gain enormous power through the central administration of relationships. This is countered by activist projects with decentralised structures, like *Thimbl.net*, *freedom box* or *bitcoin*.

1. Einleitung

Die sozialen und politischen Realitäten der Digitalisierung und Vernetzung sind heute von zwei konstitutiven, aber grundsätzlich unterschiedlichen, ja teilweise sogar entgegengesetzten Dynamiken geprägt. Beide stellen den Medienaktivismus vor neue Herausforderungen. Zum einen können wir ein Aufblühen neuer kultureller Nischen und horizontaler Organisationsformen beobachten. Zum anderen erleben wir gleichzeitig eine enorme Zentralisierung und Konzentration auf der Ebene der Plattformen, welche einen großen Teil der infrastrukturellen Grundlage des Wachstums der Nischen und neuen Kooperationsmuster darstellen. Nachdem der Aufbau alternativer Infrastrukturen – Zeitschriften, TV Kanäle und Internetplattformen – in den ersten 30 Jahren medienaktivistischer Projekte eine große Rolle gespielt hat (Stalder 2008), sind diese Fragen in den letzten zehn Jahren etwas in den Hintergrund getreten.

Denn die Komplexität der Infrastrukturen nahm stetig zu, was es immer aufwendiger machte, sie zu betreiben und die neuen, offenen Plattformen, wie sie für *Web 2.0* typisch sind, stellten allen – scheinbar ohne Einschränkungen – mächtige Werkzeuge zu Verfügung. Warum eine eigene Plattform betreiben, wenn große, professionelle Anbieter das besser, sicherer und kostenfrei anbieten? Heute sind die Probleme dieser Entwicklungen aber deutlich zu erkennen. Im Folgenden werden die Herausforderungen dieser Nischenbildung, die dunkle Seite der zentralisierten Infrastrukturen sowie die darauf reagierenden neuen Entwürfe für *dezentrale Infrastrukturen* skizziert.

2. Die zwiespältige Blüte der Nischen

Die Digitalisierung und Vernetzung hat zweifelsohne den Kreis derjenigen, die Beiträge zu öffentlichen Diskursen aller Art produzieren, vertreiben und nutzen können, enorm verbreitert. So sind etwa die Produktionskosten vieler medialer Inhalte deutlich gesunken – der Laptop, der als Musikstudio dient und ein umfangreiches, teilweise illegal erworbenes Archiv der Musikgeschichte enthält, steht exemplarisch für diese Entwicklung. Inhalte lokal und global anbieten zu können ist ebenfalls nicht mehr an den Zugang zu einer teuren, exklusiven Infrastruktur gebunden. Die populärsten, selbst generierten Videos erreichen heute ZuschauerInnenzahlen, die bis vor Kurzem nur Fernsehstationen zustande brachten. Es stehen mit Suchmaschinen, sozialen Netzwerken und kooperativen Plattformen Werkzeuge bereit, die es ermöglichen, diese enorme Vielfalt an kulturellem Material zu navigieren. Parallel dazu hat sich durch eine veränderte formale und informelle Ausbildungslandschaft die *kulturelle Kompetenz der Medienproduktion* ebenfalls stark erweitert (Manovich 2009). Dies sowohl im professionellen als auch im nicht-professionellen Bereich, wobei diese beiden Sektoren sich stark überlappen und auch in der individuellen Praxis oftmals nicht scharf getrennt sind. Entsprechend unscharf oder variabel ist auch die Grenze zwischen Produktion und Rezeption kultureller Werke geworden (Stalder 2011).

Der von der Kulturindustrie unter beträchtlichem Aufwand hergestellte Mainstream erodiert. Brauchte es in Deutschland in den 1990er-Jahren noch 250.000 verkaufte Alben, um eine goldene Schallplatte zu erhalten, wird diese Auszeichnung heute schon ab 100.000 verkaufter Exemplare verliehen. Stattdessen florieren die Nischen. KünstlerInnen, Fans und kleinere bis mittlere Unternehmen organisieren sich ihre eigenen Öffentlichkeiten, in denen spezialisierte kulturelle Produkte zirkulieren und entsprechende symbolische Praktiken und Referenzsysteme ausbilden. Soziale Medien mit ihren Möglichkeiten der kontinuierlichen Kommunikation sorgen für die notwendige Bindungskraft und Nähe (bzw. deren Simulation), die die klassischen Massenmedien strukturell nicht leisten können. Der „Long Tail“ (Anderson 2006), das weite Feld mehr oder weniger marginaler Kulturproduktion, wird nicht nur länger, sondern weil neue Verwertungsmöglichkeiten entstehen – wenn etwa Fans die Tourneen von MusikerInnen (mit)organisieren – auch nachhaltiger (Belsky et al. 2010).

Es lässt sich durchaus leben in der Nische. In Ausnahmefällen können Nischen auch sehr groß werden – man denke etwa an *Wikipedia* –, aber auch dort zeigen sich die charakteristischen Merkmale neuer digitaler Produktion: schwache Trennung zwischen ProduzentInnen und RezipientInnen, flache Hierarchien, hoher Grad interner Kommunikation, der bis zur Selbstreferentialität reichen kann und ökonomische Modelle jenseits des Verkaufs standardisierter Produkte in anonymen Märkten. Alles in allem lässt sich wohl von einer Demokratisie-

rung der kulturellen Landschaft, von einer Erweiterung der „semiotischen Demokratie“ (Fischer 2004) sprechen, eine Entwicklung, deren Folgen weit über die Kultur im engeren Sinne hinausgehen (Shirky 2008).

Aus einer kritisch-politischen Perspektive betrachtet ist die Entwicklung allerdings auch als höchst problematisch zu betrachten, denn sie führt zu einer enormen Fragmentierung der diskursiven Landschaft. Der Aufbau von Nischen bedeutet eben nicht nur die Möglichkeit, neue SprecherInnen und Themen in eine (Teil-)Öffentlichkeit bringen zu können, sondern auch, dass nischenspezifische kommunikative Rahmenbedingungen und Referenzsysteme aufgebaut werden müssen. Damit diese dauerhaft und identitätsstiftend sind, müssen sie sowohl einigermaßen kohärent – interne Spannungen und Kritik müssen minimiert werden – als auch spezifisch sein – der Unterschied zu anderen kommunikativen/kulturellen Nischen ist hervorzuheben. Dies führt zur Tendenz, dass sich diese Nischen nach innen homogenisieren und nach außen voneinander entfremden und sich gegenseitig ausblenden können. Dies ist keine neue Kritik, vielmehr wurde sie unmittelbar nach den ersten euphorischen Personalisierungsversprechen (Negroponte 1995) bereits geäußert.

Andrew Shapiro etwa wies darauf hin, dass Meinungsfreiheit bedroht sein könnte, denn in einem echten, politischen Sinne (und nicht nur rein formal betrachtet) beruhe sie „auf einem unausgesprochenen Kompromiss zwischen dem unpopulären Sprecher und dem Hörer wider Willen“ (1998: 127, Übersetzung durch den Autor). Wenn nun jeder in der Lage sei, Dinge, die er oder sie nicht hören möchte, einfach auszublenden, dann würde genau dieser Kompromiss, der darauf beruht, bereit zu sein, auch einmal etwas zu hören, das man eigentlich nicht hören möchte, untergraben. Anstatt eines gesellschaftlichen Dialogs entstünde eine Kultur der Selbstbespiegelung und des An-einander-vorbei-Redens (Sustein 2001). In der Euphorie der *great conversation* des Bloggings fiel diese Kritik zunächst auf weitgehend taube Ohren. Oder sie wurde mit Hinweis auf quantitativ feststellbares *Cross-Linking* (von einer politischen Seite zur anderen) explizit abgelehnt (Benkler/Shaw 2010). Neuere qualitative Untersuchungen scheinen die Kritik jedoch zu bestätigen. Denn sie weisen darauf hin, das *Cross-Linking* meist dazu dient, bereits festgelegte Meinungen zu bestätigen. Auf die andere politische Seite wird primär verlinkt, um die eigene Meinung, dass die andere Seite im Unrecht ist, zu bestätigen und gerade nicht, um die eigenen Meinungen infrage zu stellen (Karine & Hemsley 2011).

Für den Medienaktivismus, der auf die Produktion alternativer Medieninhalte abzielt, bedeutet dies, dass es immer schwieriger wird, diese Formen der selbst produzierten Fragmentierung zu durchbrechen. Die Gefahr besteht, in der eigenen Nische stecken zu bleiben. Dieses Problem ist die zwar unintendierte Folge, von – immerhin – selbstbestimmten Handlungen, in dem Sinne, dass NutzerInnen sich bewusst entscheiden, innerhalb gewisser kognitiver Kontexte zu verbleiben, beziehungsweise andere Inputs aktiv auszublenden. Auf dieser Ebene der bewussten, autonomen Setzungen liegen auch die Ansätze, dieses Problem zu überwinden. Eine Strategie kann es sein, partielle und zeitlich begrenzte Allianzen zu entwickeln, die es erlauben, dass Informationen und Ressourcen in eng begrenzten Kontexten quer zu den Nischen fließen, ohne deren Spezifität und Inkommensurabilität in anderen Kontexten infrage zu stellen: die Verbindung von Singularitäten (Hart/Negri 2010).

3. Die dunkle Seite der kommerziellen Plattformen

Dies ist aber nicht die einzige Herausforderung, die den Medienaktivismus zunehmend schwierig macht. Viele dieser dezentralisierenden, alles in allem freiheitsfördernden Entwicklungen beruhen heute auf einer hochgradig zentralisierenden Infrastruktur. Mit *Apple*, *Facebook*, *Google* etc. sind mächtige neue Akteure der Kulturindustrie entstanden, die nicht mehr auf die Produktion und Vervielfältigung kultureller Inhalte ausgerichtet sind, sondern auf das Herstellen und Verwalten von Beziehungen, sei es zwischen Personen oder zwischen Personen und Gütern. Hier, auf der Ebene der Plattformen, wirken ökonomische Größenvorteile der Vielfalt entgegen. Zum einen, weil Grundinvestitionen in solche Plattformen hoch sind, aber es wenig Kosten verursacht, weitere Nutzer aufzunehmen. Zum anderen, weil Netzwerkeffekte dazu führen, dass große Plattformen attraktiver sind als kleine, was zu einem sich selbstverstärkenden Trend der Konzentration führt.

Wer *Facebook* beitrifft, tut das in erster Linie, weil alle anderen bereits dort sind, nicht weil *Facebook* Funktionen anbietet, die sonst nirgends zu finden wären. Diese Entwicklung ist problematisch aus zwei Gründen. Es entstehen neue (Quasi-)Monopole, die ihre Marktmacht ausnützen. Sowohl *Apple*, mit *iTunes* und *AppStore*, als auch *Google*, besonders mit *Google Books*, zeigen deutlich, dass die Inhaber dominanter Plattformen sehr viel Macht gegenüber ihren NutzerInnen (ProduzentInnen und RezipientInnen) gewonnen haben und sich auch nicht scheuen, diese in ihrem eigenen Interesse einzusetzen. Erst unter großem Druck veröffentlichte *Apple* etwa seine Richtlinien für die Zulassung von Apps in die exklusive Verkaufsplattform (*App Store*). In diesen Richtlinien steht unter anderem, dass man sich im Falle einer Ablehnung zwar an eine interne Rekursinstanz wenden kann, aber sich davor hüten soll, an die Öffentlichkeit zu gehen: „If you run to the press and trash us, it never helps.“ Ob es sich hier um einen sachlichen Hinweis oder eine Drohung handelt, liegt wohl in der Einschätzung der LeserInnen.

Während diese Form der Monopolmacht relativ konventionell ist, haben andere Quellen der Macht der Plattformen eine neue Qualität erreicht. Weil digitale Kommunikation sehr viele Spuren hinterlässt und die Plattformen konstruiert sind, um die Menge und Qualität dieser Spuren zu optimieren, gelingt es den Betreiberfirmen der zentralen Plattformen, detailliertes, umfassendes Wissen über die Dynamiken der Gesellschaft in Echtzeit zu erlangen (Zittrain 2008). Dieses Wissen bildet die Grundlage klassischer bürokratischer Macht, denn mit dem zeitnahen Wissen über die Dynamiken gehen Möglichkeiten des Eingriffs in die Dynamiken einher. Besonders Suchmaschinen erweisen sich nicht nur als Mittel der Echtzeitbeobachtung, sondern liefern auch ganz neue Grundlagen zur Vorhersage kollektiven Handelns, denn dieses folgt im Normalfall gewissen Regelmäßigkeiten. So lassen sich etwa die Ergebnisse des für Blockbuster-Filme kommerziell so wichtigen Eröffnungswochenendes erstaunlich gut aus Suchanfragen der Vorwochen prognostizieren (Sharad et al. 2010). Man kann nur vermuten, auf welche anderen Gebiete sich dieselben statistischen Methoden sonst noch anwenden lassen und welche Möglichkeiten des Einflusses auf in Entstehung begriffene, kollektive Phänomene sich daraus ergeben. Dies ist schwierig festzustellen, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil diese Eingriffe im Hintergrund geschehen und kaum an die Oberfläche dringen. Wie können wir einen Eingriff ermessen, aufgrund dessen etwas nicht zustande gekommen ist, eine Vernetzung nicht stattgefunden hat, eine Bewegung sich nicht bilden konnte?

Sichtbar geworden sind allerdings viele traditionelle Formen der Kontrolle, die von diesen Plattformen zunehmend ausgeübt werden. Kurz nach den vor allem in den US-amerikanischen Medien als „Facebook Revolution“ bezeichneten Aufständen in Tunesien und Ägypten (Taylor 2011) ließ etwa die israelische Regierung eine *Facebook*-Seite schließen, die zur dritten Intifada aufrief und rund 330.000 „followers“ hatte. *Facebook*, das sich zunächst gegen die Löschaktion ausgesprochen hatte, änderte die Meinung, nachdem der israelische Minister für *Public Diplomacy and Diaspora Affairs*, Yuli Edelstein, direkt bei Marc Zuckerberg interveniert hatte.⁷⁰ Knapp einen Monat später wurden im Vorfeld der königlichen Hochzeit über 50 Seiten englischer Protestorganisationen von *Facebook* gelöscht.⁷¹ Die Repressalien gegen *WikiLeaks* haben deutlich gezeigt, wie schnell unliebsame Inhalte von zentralisierten Webinfrastrukturen gelöscht werden können, oftmals als Folge direkter politischer Intervention (der *WikiLeaks*-Zugang zu den „cloud“-Dienstleistungen von *Amazon.com* wurde etwa aufgrund einer Intervention von Senator Lieberman von einem Moment auf den anderen terminiert).⁷²

Dies sind nur die offensichtlichsten Beispiele dafür, dass viele der offenen Infrastrukturen, die für politische Projekte lange Zeit sehr attraktiv waren, zunehmend restriktiver werden. Zum einen, weil kommerzielle Interessen stärker in den Vordergrund treten (nach der Anfangsphase, in der Wachstum an erster Stelle der Bemühungen lag), zum anderen, weil der Druck mächtiger Institutionen auf die Betreiber zugenommen hat. Noch vor wenigen Jahren hätte der israelische Minister wohl *Facebook* gar nicht gekannt, beziehungsweise es als rein privates Tool verstanden. Als Folge solcher nun alltäglicher Interventionen stellen diese Infrastrukturen nun unkalkulierbare Risiken für politische Nutzungen dar, denn weder sind die Nutzungsbedingungen transparent, noch gibt es verlässliche Mechanismen, mit denen NutzerInnen ihre Nutzungsrechte innert nützlicher Frist durchsetzen können. Die Möglichkeit, über öffentliche Kampagnen Druck auszuüben, besteht nur in den wenigsten Fällen und wirkt auch dann im besten Fall relativ langsam. Die sozialen Medien haben ihre Unschuld verloren. Sie zeigen immer deutlicher, in welchem Ausmaß sie zentralistische Herrschaftsmechanismen inkorporieren.

Aus medienaktivistischer Perspektive stellt sich damit die Frage, wie die emanzipatorischen Dimensionen der horizontalen Vernetzung gestärkt werden können, ohne die kontrollierenden Dimensionen der zentralisierenden Plattformen zu akzeptieren. Denn die Vernetzung ist heute so weit fortgeschritten, dass niemand mehr daran glaubt, das Problem umgehen zu können, in dem man diese Technologien einfach nicht nutzt. Damit rückt die Frage der Architektur und Kontrolle der Infrastruktur wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit. In den letzten Monaten wurde eine Vielzahl von Vorschlägen gemacht, beziehungsweise mit neuer Aufmerksamkeit diskutiert, die alle gemeinsam haben, dass sie die Vernetzung der NutzerInnen fördern, aber die Bereitstellung und Kontrolle der Infrastruktur dezentralisieren wollen.

70 Vgl. <http://www.cbn.com/cbnnews/insideisrael/2011/March/Facebook-Third-Palestinian-Intifada-Stays/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

71 Vgl. <https://anticutsspace.wordpress.com/2011/04/29/political-facebook-groups-deleted-on-royal-wedding-day/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

72 Vgl. <http://www.businessinsider.com/how-lieberman-got-amazon-to-drop-wikileaks-2010-12> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

4. Neue, dezentrale Plattformen und Protokolle

Ich möchte im Folgenden drei Projekte herausgreifen: *Thimbl.net*, *Freedom box* und *Bitcoin*. Die ersten beiden Projekte stammen aus dem linken politischen Spektrum, das dritte Projekt aus dem marktlibertären Umfeld, wobei diese Kategorisierungen nur bedingt relevant sind, denn es handelt sich um relativ offene Plattformen, deren explizites Ziel es ist, die Autonomie der NutzerInnen zu stärken. *Thimbl.net* ist eine dezentrale Micro-Blogging Plattform, entwickelt vom *Telekommunisten Kollektiv* in Berlin. Es bildet konzeptionell das Gegenstück zu *Twitter.com*, der bekanntesten Micro-Blogging Plattform. Diese zentralisiert alle Daten auf ihren eigenen Servern. Damit schafft sie nicht nur Abhängigkeiten von ihren sich ständig ändernden Geschäftsbedingungen, die von den BetreiberInnen immer zu ihrem eigenen Vorteil angepasst werden können. Es entsteht auch eine enorme Datensammlung, deren Überwachungspotenzial den staatlichen Sicherheitsorganen nicht verborgen geblieben ist. Im Kontext der Ermittlungen gegen *WikiLeaks* musste *Twitter* Verbindungsdaten gewisser NutzerInnen aushändigen, obwohl diese den Service in legaler Weise nutzten. *Thimbl.net* hingegen dezentralisiert die Infrastruktur, indem es jeder und jedem erlaubt, einen Server zu betreiben, der mit allen anderen Servern des Netzwerks in Verbindung steht. So können Nachrichten von einem Server zum anderen fließen, ohne dass einer davon über alle Daten verfügt. Sollten NutzerInnen von einem Server gelöscht werden, können sie sich bei einem anderen anmelden oder einen eigenen Server betreiben und wieder auf das ganze Netzwerk zugreifen. Server können in jene Jurisdiktion wechseln, die ihnen den größten Schutz verspricht. Damit verliert sich der zentrale Kontrollpunkt, der so typisch ist für die kapitalgetriebenen Plattformen des *Web 2.0* (Kleiner 2010). Aktuell ist *Thimbl.net* aber weniger ein ernsthafter Konkurrent für *Twitter* als „proof of concept“. Mit bestehenden, teilweise sehr alten Technologien – *Thimbl.net* beruht auf dem „finger“-Protokoll, welches 1977 veröffentlicht wurde – lassen sich dezentrale Infrastrukturen aufbauen, die ein hohes emanzipatorisches Potenzial aufweisen.

Mit dem Anspruch, tatsächlich eine im großen Stil einsetzbare alternative Plattform zu entwickeln tritt hingegen die *Freedom Box Foundation* auf, deren AktivistInnen aus dem Umkreis der Freien Software Bewegung kommen und die von Eben Moglen, dem Autor der GNU GPL, der ursprünglichen und nach wie vor meistverwendeten freien Lizenz, geleitet wird. Sie beschreiben ihre Motivation folgendermaßen:

„Why Freedom Box? Because social networking and digital communications technologies are now critical to people fighting to make freedom in their societies or simply trying to preserve their privacy where the Web and other parts of the Net are intensively surveilled by profit-seekers and government agencies. Because smartphones, mobile tablets, and other common forms of consumer electronics are being built as ‚platforms‘ to control their users and monitor their activity.

FreedomBox exists to counter these unfree ‚platform‘ technologies that threaten political freedom. FreedomBox exists to provide people with privacy-respecting technology alternatives in normal times, and to offer ways to collaborate safely and securely with others in building social networks of protest, demonstration, and mobilization for political change in the not-so-normal times.“⁷³

Die *Freedombox* wird entwickelt, um auf sogenannten „plug servern“ zu laufen. Dies sind kleine, billige, netzwerkfähige Computer, von der Größe eines Netzteils, die einfach nur in die

73 Vgl. <http://www.freedomboxfoundation.org/learn/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Steckdose gesteckt werden müssen.⁷⁴ Für diese Hardwareklasse wird nun ein Bündel Freier Software geschrieben, das soziale Netzwerkfunktionalitäten, private Kommunikation und sogenannte Mesh-Netzwerke (Medosch 2003) auf dezentraler Basis ermöglicht. Das außerordentlich ambitionierte Ziel ist es, *Facebook*, *Twitter* etc. durch eine Infrastruktur zu ersetzen, die sich zentraler Kontrolle entzieht und die hochgradig redundant ist. Auch wenn einzelne Server ausfallen, soll die Kommunikationsfähigkeit des Netzwerks als Ganzes nicht bedroht sein. Mesh-Netzwerke würden es etwa unmöglich machen, das „Internet auszuschalten“, indem man wenige große Provider dazu bringt, die Verbindungen zu unterbrechen. Daten könnten zumindest lokal immer noch von Knoten zu Knoten direkt übertragen werden. Um dies zu unterbinden, müsste dann schon der elektrische Strom gekappt werden. Das Projekt ist noch sehr neu, die Stiftung wurde erst im Februar 2011 gegründet, aber es trifft offensichtlich ein weitverbreitetes Bedürfnis, neue Infrastrukturen zu schaffen, die die Organisationsfähigkeit erhöhen und Kontrollpunkte verhindern. Innert weniger Tage wurden über die *crowd-funding* Plattform *kickstarter.com* über 85.000 Dollar gesammelt, obwohl im Spendenaufruf zunächst nur 60.000 Dollar genannt wurden.⁷⁵

Noch radikaler gegen zentrale Kontrollpunkte geht *Bitcoin*⁷⁶ vor. *Bitcoin* ist elektronisches Geld auf Basis eines *Peer-to-Peer-Systems*. *Bitcoin* realisiert zwei zentrale Features: *Erstens* kann Geld direkt vom Sender zum Empfänger übermittelt werden. Es funktioniert in diesem Punkt wie Bargeld und nicht wie eine Kreditkarte, die immer über mehrere vermittelnde Instanzen geht – etwa *Paypal*, *Visa/Mastercards* sowie die Banken des Senders und Empfängers. *Zweitens* steht keine zentrale Institution dahinter, die das System kontrolliert oder sichert. Es gibt also keine Zentralbank. Diese Funktionen sind in das Protokoll selbst verlagert, welches 2008 unter einer Open Source Lizenz veröffentlicht wurde (Nakamoto 2008). Dieses Protokoll kann vollkommen dezentral implementiert werden, denn es legt von vornherein die Geldmenge fest, die neu ins System eingefügt werden kann. Da neues Geld „drucken“ und Sicherungsmechanismen technisch miteinander verknüpft sind, trägt jede Bemühung, neues Geld zu schöpfen, zur Sicherung des Systems bei. Weil das Wachstum der Geldmenge festgelegt ist, wird das Geld mehr wert, je mehr Personen es nutzen. Die Währung ist also in der Tendenz deflationär. Der Geldtransfer ist weitgehend anonym, aber durch kryptografische Techniken lassen sich legitime und illegitime Bitcoins leicht unterscheiden. Die wesentliche Motivation für Bitcoins kommt aus dem Wunsch, eine Währung, ähnlich wie Gold, zu schaffen, die von Zentralbanken und Staaten unabhängig ist. Dies ist keine neue Idee, sondern seit Anfang der 1990er-Jahre eine der zentralen Visionen der libertären *Cypherpunks* (Kelly 1993). Politisch ist die radikale Kritik an der Zentralbank, die in den USA vom republikanischen Kongressabgeordneten Ron Paul repräsentiert wird, am rechten Rand des Mainstream angesiedelt.

Bitcoin fügt einige der wesentlichen technischen Innovationen der letzten 25 Jahre auf dem Gebiet der Verschlüsselung sehr innovativ zusammen. Es scheint, als sei zum ersten Mal eine digitale, unabhängige Währung über das Stadium des reinen Gedankenspiels herausgekommen. Im Mai 2011 kursierten rund 6,2 Millionen Bitcoins (diese Menge ist allerdings nicht sehr aussagekräftig, denn sie ist von vornherein im Protokoll definiert). Interessanter ist hier der

74 Vgl. https://secure.wikimedia.org/wikipedia/en/wiki/Plug_computer (letzter Zugriff: 18.04.2012)

75 Vgl. <http://www.kickstarter.com/projects/721744279/push-the-freedombox-foundation-from-0-to-60-in-30> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

76 Vgl. <http://www.bitcoin.org> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Wert der Bitcoins, der momentan bei rund 18 Dollar pro Bitcoin gehandelt wird.⁷⁷ Der Kurs ist in den letzten Monaten rasant gestiegen, was bedeutet, dass das Interesse an den Bitcoins stark zugenommen hat. Zu Beginn des Jahres stand der Kurs noch bei unter 2 Dollar pro Bitcoin. Wesentlich zum gestiegenen Interesse an Bitcoin beigetragen haben die Ereignisse rund um *WikiLeaks* (Kerr 2010). Die US-Regierung versuchte, das Projekt zu zerstören, indem die Finanzierungswege, allen voran Spenden mittels Kreditkarte und Banküberweisungen, unterbrochen wurden, obwohl es keine rechtskräftige Verurteilung, ja nicht einmal eine Anklage gegen *WikiLeaks* gab.

Die beiden Projekte halten allerdings Abstand zueinander, wohl deshalb, weil sie bereits so wie sie sind sehr umstritten sind und Gefahr laufen, verboten zu werden. Denn sollte *Bitcoins* tatsächlich weiter wachsen und zu einer realen, weitverbreiteten Währung werden, würde das zunächst symbolisch und dann eventuell auch real eine ernsthafte Bedrohung der staatlichen Kontrolle der Wirtschaft bedeuten, nicht nur weil quasi anonyme Zahlungen möglich sind, sondern auch, weil die Zentralbanken keinen Einfluss mehr auf die Geldmenge nehmen könnten und damit ein wesentliches makro-ökonomisches Steuerungsmittel verloren ginge. Diese Gefahren und die sich daraus möglicherweise abzeichnenden Verbotsszenarien brachten etwa den deutschen *Bundesverband Digitale Wirtschaft* dazu, seinen Mitgliedern von der Nutzung von Bitcoins als Zahlungsmittel abzuraten, denn, so der Verband, „Bitcoins besitzen das Potenzial, der gesamten Gesellschaft durch Steuerhinterziehung, Geldwäsche oder illegale Geschäfte nachhaltig zu schaden“ (*Bundesverband Digitale Wirtschaft* 2011). Ein ungewöhnlicher Schritt, denn die *Bitcoin*-Ökonomie ist nach wie vor sehr klein, aber es zeigt, dass sie kurz davor stehen könnte, die Schwelle zum Mainstream zu überschreiten, und dass dies einige Akteure bereits nervös macht. Das nächste Jahr wird hier wohl entscheidende Weichenstellungen bringen.

5. Ausblick

Der Medienaktivismus hat sich einerseits durchgesetzt, andererseits steht er vor radikalen neuen Herausforderungen. Er hat sich insofern durchgesetzt, als heute jedes politische Projekt auch auf der Ebene der Medien ausgetragen wird und die neuen Medien zentrales Werkzeug jeder politischen Kampagne geworden sind. Die Herausforderungen sind dadurch für eine emanzipatorische Politik nicht kleiner geworden. Zum einen besteht die Gefahr, dass Projekte in der Nische stecken bleiben. Das muss nicht immer schlecht sein, kann aber dazu führen, dass sie kaum mehr an eine weitere Öffentlichkeit dringen können und damit politisch irrelevant bleiben. Hier sind dringend neue Formen strategischer Allianzen gefragt. Zum anderen haben die Ereignisse des letzten Jahres gezeigt, dass die kommerziellen Infrastrukturen zwar die horizontale Vernetzung vorantreiben und damit dezentrale Organisationsformen erleichtern, aber auch neue Kontrollpunkte einführen und nutzen. Eine neue Klasse politischer Technologieprojekte hat diese Gefahr nicht nur erkannt, sondern entwickelt aktiv Lösungen. Einige davon, allen voran *Bitcoin*, könnten sehr weitreichende Konsequenzen haben, deren Ausmaß noch schwer abzuschätzen ist, insbesondere, was die politischen Implikationen betrifft. Alle gemeinsam zeigen aber deutlich, dass die Auseinandersetzung um die Seele des Internet noch nicht entschieden ist und dass relevante Strategien und Technologien gegen die Kommerzialisierung und Kontrolle entwickelt werden können.

⁷⁷ Vgl. <https://mtgox.com/trade/history> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Literatur

- Anderson, Chris (2006): *The Long Tail: Why the Future of Business Is Selling Less of More*, New York: Hyperion.
- Benkler, Yochai/Shaw, A. (2010): *A Tale of Two Blogospheres: Discursive Practices on the Left and Right*. Berkman Center for Internet & Society, unter: http://cyber.law.harvard.edu/publications/2010/Tale_Two_Blogospheres_Discursive_Practices_Left_Right (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Belsky, Leah/Kahr, Byron/Berkelhammer, Max/Benkler Yochai (2010): *Everything in Its Right Place: Social Cooperation and Artist Compensation*, 17 Mich. Telecomm. Tech. L. Rev. 1. URL: http://www.mtlr.org/volseventeen/belsky_kahr_berkelhammer_benkler.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Bundesverband Digitale Wirtschaft (2011): BVDW warnt Verbraucher und Händler vor Bitcoins als Zahlungsmittel, Pressemeldung (1. Juni).
- Fisher, William W. (2004): *Promises to Keep: Technology, Law, and the Future of Entertainment*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hart, Michael/Negri, Antonio (2010): *Common Wealth. Das Ende des Eigentums* (trans: Thomas Atzert, Andreas Wirthensohn), Frankfurt/M.: Campus.
- Keir, Thomas (2010): *Could the WikiLeaks Scandal Lead to New Virtual Currency?* unter: http://www.pcworld.com/businesscenter/article/213230/could_the_wikileaks_scandal_lead_to_new_virtual_currency.html (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Kelly, Kevin (1993): *Cypherpunks, E-Money, and the Technologies of Disconnection*. *Whole Earth Review* (Summer), No. 79, 40–59, unter: <http://www.wholeearth.com/issue-electronic-edition.php?iss=2079> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Kleiner, Dmytri (2010): *The Telekommunist Manifesto*. Amsterdam: Institute of Network Cultures.
- Manovich, Lev (2009): *Auf den Spuren der globalen digitalen Kulturen. Kulturanalytik für Anfänger*, in: Becker, Konrad/Stalder, Felix (Hg.): *Deep Search. Politik des Suchens jenseits von Google*, 211–236, Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Medosch, Armin (2003): *Freie Netze. Geschichte, Politik und Kultur offener WLAN-Netze*, Hannover: Heise.
- Nahon, Karine/Hemsley, Jeff (2011): *Political Blogs and Content: Homophily in the Guise of Cross-Linking*. pre-publication. *Journal of Computer-Mediated Communication (JCMC)*, unter: <http://ekarine.org/wp-admin/pub/HomophilyCross-LinkingJCMC.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Nakamoto, Satoshi (2008): *Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System*, unter: <http://www.bitcoin.org/bitcoin.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Negroponte, Nicolas (1995): *Being Digital*, New York: Alfred A. Knopf.
- Goel, Sharad et al. (2010): *Predicting consumer behavior with Web search*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, September 27. PNAS 2010, 1005962107v1–5.
- Shirky, Clay (2008): *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations*, New York: Penguin Press.
- Stalder, Felix (2011): *Nachahmung, Transformation und Autorfunktion*, in: Kroeger, Odin et al. (Hg.): *Geistiges Eigentum und Originalität: Zur Politik der Wissens- und Kulturproduktion*, 19–32, Wien: Turia & Kant.
- Stalder, Felix (2008): *30 Years of Tactical Media*, in: Kuda.org/Curcic, Branka/Pantelic, Zoran (Hg.): *Public Netbase: Non Stop Future – New practices in Art and Media*, 190–195, Frankfurt/M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst.
- Sunstein, Carl (2001): *Republic.com*, Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, Chris (2011): „Why not call it a Facebook revolution“ CNN, 24. Februar, unter: http://articles.cnn.com/2011-02-24/tech/facebook.revolution_1_facebook-wael-ghonim-social-media?s=PM:TECH (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Zittrain, Jonathan (2008): *The Future of the Internet – and how to Stop it*, New Haven & London: Yale University Press.

Anton Tantner

Selbstmanagement in der Kontrollgesellschaft. Weblogs und persönliche Homepages

Beitrag online im *Ressort Praxis* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/307>

Abstract

Marketing heißt das Instrument der sozialen Kontrolle, und auch das Subjekt wird davon erfasst: Eine „Ich-AG“ hat es zu bilden, sozial kompetent und flexibel muss es sein. Wie die persönliche Homepage und das eigene Weblog dabei helfen, untersucht Anton Tantner anhand einer Selbsterkundung.

The name of the instrument of social control is marketing, and the individual subject itself is included into it: It has to found an „Ich-AG“, i.e. become self-employed, and be socially competent and flexible. Anton Tantner explores how one's personal website and weblog can be of use in this enterprise.

1. Einleitung

Nach Gilles Deleuzes kurzer Skizze „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ ist an die Stelle, wo sich in der Disziplinargesellschaft einst die Fabrik befand, in der Kontrollgesellschaft das Unternehmen getreten. Marketing heißt jetzt das Instrument der sozialen Kontrolle, und auch das Subjekt wird davon erfasst (Deleuze 1993), ein Umstand, den Ulrich Brieler in einem sehr pointierten und lesenswerten Beitrag zum „neoliberalen Charakter“ folgendermaßen auf den Punkt brachte: „War vor nicht so langer Zeit die Behauptung: ‚Der Kerl verkauft sich ja!‘ ein Vorwurf erster Güte, so fragt man heute: ‚Warum verkaufst Du Dich nicht richtig?‘ Der Wettlauf zur Warenförmigkeit ist das erklärte Programm des neoliberalen Charakters.“ (Brieler 2005) BefürworterInnen dieses Prozesses haben darauf hingewiesen, dass dem Selbstmarketing, der Selbstvermarktung auch ein emanzipatorischer Aspekt innewohnt, da professionelle Mittelsmänner (und wohl auch -frauen) ausgeschaltet werden (Friebe/Lobo 2006: 41).

Kritisch anzumerken ist allerdings, dass diese Mittelsmänner und -frauen durch einen Wust an BeraterInnen ersetzt werden, seien dies Jobcoaches, KommunikationstrainerInnen oder TherapeutInnen. Die Anforderungen an das Subjekt sind dabei klar: Eine „Ich-AG“ hat es zu bilden, sozial kompetent muss es sein und andauernd ist es dabei, das „Ich“ nach den letzten Anforderungen des Markts zu modellieren. Flexibilität lautet das Gebot der Stunde; keine durchgängige Erzählung kann mehr das Subjekt von der Wiege bis an die Bahre begleiten, es ist fragmentiert. Technologien des Selbst müssen erlernt, Zerrissenheit und Disparatheit eingeübt werden. „Beharrungsvermögen und Erfahrungswissen gelten als unnötiger Ballast, angesichts eines Präsentismus, der ohne Rekurs auf die Vergangenheit auszukommen glaubt“, so

drückte es Thomas Lemke aus. „Da es rational ist, sich nicht festzulegen, sollten langfristige Bindungen und Verpflichtungen möglichst vermieden werden. Die Aufgabe des Einzelnen besteht nicht mehr darin, eine stabile Identität auszubilden, sondern zu verhindern, dass diese zukünftige Optionen einengt oder gar verbaut.“ (Lemke 2004: 86).

2. Der neoliberale Charakter

Die Situation, in der sich die heutigen Ich-AGs befinden, kann als das vorläufige Ende eines historischen Ablösungsprozesses beschrieben werden, der Ende des 20. Jahrhunderts stattgefunden hat und vom bereits genannten Ulrich Brieler wie folgt beschrieben wurde:

„Das 20. Jahrhundert kannte zwei beherrschende Charakterformationen. Der autoritäre Charakter der Frankfurter Schule war ein Fröchtchen der Disziplinar- und Fabrikgesellschaft. Konventionell bis in die Knochen, unterwürfig gegenüber jeder Herrschaft, rigide gegen sich selbst, aggressiv gegen die anderen, destruktiv und zynisch dem Schwachen gegenüber, bildete dieser Charakter das passende Seelenkostüm einer Gesellschaft des Mangels und der Konkurrenz. Er garantierte Arbeitseifer, Gefolgschaft und Mitläufertum.

Der narzisstische Charakter, wie ihn Christopher Lasch (...) beschrieben hat, bildete die Antithese des Autoritären. Aber unter dem Deckmantel eines bejahenden Selbstbezuges zeigten sich bereits Züge einer starken Verunsicherung des Subjekts. Beziehungsunfähigkeit, innere Leere und Angst vor der Endlichkeit bestimmten ihn. Im sozialen Kern war der narzisstische Charakter ein Kind des Konsumismus und einer Frühform der Gesellschaft des Spektakels, geboren im ‚goldenen Zeitalter‘ der nationalstaatlichen Kapitalismen. All das ist heute fini, das heißt es geht anders weiter.

Der neoliberale Charakter ist der legitime Erbe dieser Vorfahren, wie er gleichzeitig neuen systemischen Anforderungen erwächst. Ja, deutlicher als seine Vorgänger spricht er von der gesellschaftlichen Total-Prägung der Subjektivität. Wo man vor kurzem noch idealistischen Flausen eines kulturellen Eigensinns und einer Autonomie der Lebenswelten lauschte, ertönt heute der harte Ruf nach Siegern im Wettbewerb, nach Eliten im Weltmarktfight. (...) Von überall her erklingt die Aufforderung an den neoliberalen Menschen: Du bist nichts, wenn Du nichts aus Dir machst! Kein Fetzen Leben darf sich der Verwertbarkeit entziehen.

Der neoliberale Charakter existiert als ein System von Spaltungen im Subjekt. Er lebt im Widerspruch, existiert als Versuch, das Nicht-Integrierbare zu leben: Sei mobil, aber kümmer dich um Familie und Gemeinwesen, sei teamfähig, aber denke an dein Vorwärtskommen, (...), erlerne die Tugenden, aber brich die Regeln, vertraue dem Markt, aber akzeptiere seine Unberechenbarkeit, plane weitsichtig, aber riskiere stets alles. Wer diesen kategorischen Imperativen gehorcht, lebt prekär.“ (Brieler 2005)

Dieser neoliberale Charakter, das neoliberale KleinunternehmerInnensubjekt, tritt mal als WürstchenbudenbesitzerIn, mal als SelbstmordattentäterIn, mal als KulturwissenschaftlerIn auf; ihnen gemeinsam ist, dass sie an der Marke *Ich** arbeiten, denn, wie heißt es in der Werbung der Ratgeberliteratur: „Den Marken entkommt nämlich keiner.“ (Seidl/Beutelmeyer 2003: Klappentext) Das gilt im Übrigen auch für sich als widerständig oder revolutionär verstehende Bewegungen; das galt schon für die sehr markenbewussten Dadaisten, das galt für die RAF, deren Mitbegründer Andreas Baader sich bei der Überarbeitung des Maschinengewehr-Logos von einem Werbedesigner beraten ließ, und es gilt für die mexikanischen ZapatistInnen, deren „Markenikone „Subcomandante Marcos“ als charismatischer Vordenker (...) [und] als

anonyme Kollektividentität (...), das Bedürfnis nach Heroisierung und Projektion mit dem Bedürfnis nach Wiedererkennbarkeit und Identifikation [verband]“ (Friebe 2004).

Die adäquate Präsentationsform der Marke *Ich** ist die persönliche Homepage, wer wüsste dies besser als der ehemalige österreichische Finanzminister Karl Heinz Grassner. Nicht zuletzt im Bereich der Wissenschaft wird dieses Medium der Selbstdarstellung zunehmend entdeckt und genutzt; hinzu, zur persönlichen Homepage, tritt das Weblog, das eine Möglichkeit darstellt, durch täglich aktualisierte Infohappen permanent Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und das nach Holm Friebe und Sascha Lobo eine der wichtigsten Einnahmequellen für die Währung Respekt ist (Friebe/Lobo: 210).

3. Ein Rückblick auf die eigenen Webaktivitäten

Es war 1995, als ich bei einer *Erasmus Summer School* in Salzburg meinen HTML-Kurs absolviert habe, wobei ich in den folgenden Jahren zunächst keinerlei Bedürfnisse hatte, neben den Seiten, die ich für diverse Institutionen ins Netz gestellt habe, auch noch eine eigene Homepage zu erstellen. Auslöser dafür waren dann eine Anzahl von Fotografien historischer Hausnummern, sogenannter *Konskriptionsnummern*, die ich während eines Archivaufenthalts in der Tschechischen Republik im Frühjahr 1998 zu machen begonnen hatte. Dies stand im Zusammenhang mit meiner Dissertation, die sich mit der Geschichte der Volkszählung und der damit verbundenen Hausnummerierung in der Habsburgermonarchie um 1770 beschäftigte (Tantner 2004).

Knapp vier Jahre danach scannte ich diese Fotos ein und richtete auf dieser Grundlage die „Galerie der Hausnummern“ im Web auf dem Server der Uni Wien ein, eine Galerie, die seither unter der Adresse <http://hausnummern.tantner.net> mehr als hundert Fotos historischer Hausnummern aus verschiedenen europäischen Ländern präsentiert. Gleichzeitig mit dieser Galerie der Hausnummern erstellte ich meine persönliche Homepage (<http://tantner.net>) und präsentierte darin deren übliche Inhalte, das heißt eine Publikationsliste, ein paar Volltexte, Informationen zu meinen Lehrveranstaltungen und dann noch ein paar Links. Dies war Anfang 2002 und dabei blieb es einige Zeit, bis ich dann etwas mehr als ein Jahr später auf die Welt der Weblogs stieß; damals subskribierte ich die vom Schriftsteller Marcus Hammerschmitt betreute Diskussionsliste *Linkskurve*, in der er immer wieder Hinweise auf sein Weblog <http://concord.antville.org/> (letzte Zugriffe: 18.04.2012) postete; ich brauchte mehrere Monate, bis ich verstand, wie ein solches Weblog funktioniert, obwohl ich die ein paar Jahre zuvor von Rainald Goetz betriebene Homepage „Abfall für alle“ (Goetz 1999) und auch das Online-Tagebuch von Peter Pilz schon kannte (Pilz 2001 ff.).

Zum Jahreswechsel 2003/2004 war es dann soweit, ich lernte mehrere andere Weblogs kennen, darunter nicht zuletzt dasjenige von Netbib (log.netbib.de), das bis heute exzellente Informationen über das Bibliothekswesen sowie über Datenbanken und sonstige Recherchemöglichkeiten zur Verfügung stellt. Damals spielten Weblogs schon lange nicht mehr in kleinen finnischen Clubs, die nur eingeweihten InsiderInnen bekannt waren – wie das Peter Praschl in seinem Sofa Blog ausdrückte (Praschl 2005) –, sondern Weblogs waren schon auf dem Weg zu einem Massenphänomen, auch wenn gerade im deutschsprachigen Bereich wissenschaftliche Weblogs bis heute noch eher selten sind. Es war nur allzu naheliegend, dass ich mich dann nach einiger Zeit selbst mit dem Gedanken trug, ein solches Weblog zu beginnen, ließ mir damit aber Zeit; zunächst legte ich auf dem Linkverzeichnis meiner Homepage eine Blogroll an,

mit interessanten Blogs, die ich regelmäßig konsultiere, fand dann einen geeigneten Namen für mein Weblog, der sowohl zu meinen historischen Interessen als auch zum Internet passte – nämlich Adresscomptoir –, und Ende Juni 2005 richtete ich mein Weblog bei *twoday* ein, abrufbar unter der Adresse adresscomptoir.twoday.net. Ich veröffentliche darin Hinweise auf Artikel in Medien sowohl geschichtswissenschaftlichen als auch politischen Inhalts, Rezensionen, Fragmente aus meiner Dissertation sowie aus meinen aktuellen Recherchen zu den frühneuzeitlichen Adressbüros und nicht zuletzt Fotos von historischen Hausnummern.

Was die Statistik des Weblogs betrifft, so ist das Adresscomptoir ein durchaus bescheidener Mitspieler in der Blogosphäre: Laut blogcounter.de gibt es zurzeit gerade mal 40 bis 50 BesucherInnen pro Tag, manchmal waren es 60 bis 80, mit einem Spitzenwert von 240 am 26. Oktober 2007 nach einem von Günter Hack verfassten Bericht in der *Futurezone* über meine Dissertation (Hack 2007). An Beiträgen verfasste ich bislang mehr als 2200, zu denen es mehr als 300 Kommentare gab; an Bildern veröffentlichte ich mehr als 350, vorwiegend Fotos von Hausnummern. Laut von *twoday* zur Verfügung gestellter Statistik handelt der meistgelesene Beitrag über Probleme mit der Buchsuche auf *Google* und wurde mehr als 2000mal angesteuert, gefolgt von einem Posting zur Nummerierungspflicht von PolizistInnen sowie dem Hinweis auf ein Requiem für den Overheadprojektor. Kurz: Von 2006 an experimentierte ich aus Neugier auch damit, mein Weblog zu kommerzialisieren, indem ich *Google Ads* und *Amazon-Buchanzeigen* einband. Das Ergebnis: Mein Account bei *Adsense* zeigte an, dass ich durch die – in der Zwischenzeit wieder entfernten – *Google-Anzeigen* 16 Dollar erwirtschaftete; was die *Amazon-Buchanzeigen* betrifft, so beließ ich diese in der Sidebar des Weblogs – seit Jahren allerdings nicht mehr erneuert –, und konnte damit bislang etwas mehr als 60 Euro lukrieren.



Abb. 1: tantner.net, Bild: Anton Tantner

4. Die Selbstmanagementliteratur im Praxistest

Bei all dieser Praxis wollte ich – als lernwilliges prekarisiertes wie neoliberales Subjekt – meine Aktivitäten auch in einen Zusammenhang mit der Ratgeberliteratur zum Selbstmanagement stellen; bei deren Konsultation fiel mir schnell auf, dass die im Original auf Deutsch geschriebene Ratgeberliteratur, etwa Conrad Seidls und Werner Beutelmeyers *Die Marke ICH*®, Werner Lanthalers und Johanna Zugmanns *Die ICH-Aktie* oder *Die andere Ich AG* von Nicolette Strauss, wenig hilfreich ist (Seidl/Beutelmeyer 2003; Lanthaler/Zugmann 2000; Strauss 2002). Im Vergleich zu den Büchern von Tom Peters, Robin Fisher Roffer und William Bridges (Peters 2001; Roffer 2001; Bridges 1998) erschienen mir Erstere schlicht nutzlos und wenig erhellend; vielleicht braucht es den von Dirk Baecker beschriebenen „pragmatisch[en], kalifornisch[en] Blick“ (Baecker 2004), um Brauchbares über Selbstmanagement zu schreiben.

Demgegenüber sehr lobenswert sind die Publikationen der deutschen *Gouvernementalitätsforschung*, vertreten unter anderem durch Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke, die in ihrem 2004 bei Suhrkamp erschienen „Glossar der Gegenwart“ auf eine hervorragende Weise demonstrierten, wie die in der neoliberalen Managementsprache gängigen Allerweltsbegriffe analysiert werden können. Dieses Buch ist in kritischer Absicht geschrieben, lässt sich aber auch, so meine These, als Ratgeber lesen, da es die zitierte Managementliteratur ernst nimmt (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004).

So wird darin betont, dass in der neoliberalen Gouvernementalität für das Subjekt eine „Pflicht zur Einzigartigkeit“ (Schmidt-Semisch 2004: 226) bestehe: „Nur in dem Maße, in dem er [gemeint ist das Subjekt des Unternehmers, A. T.] sich selbst als unverwechselbare Marke kreiert, hebt er sich von der Masse ab und vermag die Wettbewerber auszustechen. Für genormte und normalisierte Disziplinarsubjekte ist in der Unternehmenskultur kein Platz, gefordert sind Artisten des Alltags, die Exzentrik mit Effizienz verbinden. Unangepasstheit ist zu kultivieren, weil sie ökonomisch gesehen ein Alleinstellungsmerkmal darstellt.“ Ähnlich ausgedrückt: „Das auf bestimmte Zeiten und Lebensbereiche beschränkte ‚Durchdrehen‘ oder ‚Durchknallen‘ ist zum allgemein akzeptierten Bestandteil von Lebensstilen geworden.“ (Waldschmidt 2004: 195) Wie ließe sich diese Einzigartigkeit, diese Unangepasstheit besser vermitteln als mithilfe der eigenen Internetpräsenz? Ein Weblog, das im Mainstream mitschwimmt, ist langweilig, es braucht etwas Außergewöhnliches, Spannendes, das es wert macht, es zu verfolgen.

Nicht viel anders formuliert diesen Umstand der amerikanische Management-Guru Tom Peters in seinem Ratgeber „Top 50 Selbstmanagement. Machen Sie aus sich die ICH AG“, der im amerikanischen Original „Reinventing Work: The Brand You“ betitelt ist, wobei hier vor allem der Untertitel – die *Marke Du/Ich* – zu betonen ist. Peters schreibt seinen LeserInnen vor: „Tun Sie etwas Originelles. Jeden verdammten Tag. Koste es, was es wolle.“ (Peters 2001: 57) Weiters rät er dazu, Freaks zu sammeln, d. h. ausgefallene Leute kennenzulernen, zum Beispiel AutorInnen, deren Bücher man schätzt; es sei tödlich, immer mit den gleichen Leuten herumzuhängen, immer die gleichen Zeitschriften zu lesen, die gleichen Konferenzen zu besuchen; man müsse eine Rubrik mit Freaks in seinem Adressbuch einrichten, denn: Ich bin so cool, wie die coolen Typen, mit denen ich mich umgebe (Peters 2001: 123–125). Übersetzt in die Sprache der Weblogs: Ich bin so cool, wie die Leute, die auf meiner Blogroll stehen.



Abb. 2: adresscomptoir.twoday.net, Bild: Anton Tantner

5. Sechs Schritte zum Erfolg

Welche Schritte sind es nun, die gemäß der Ratgeberliteratur nötig sind, die *Marke Ich* zu managen, und die auch als Leitfaden für das Planen oder Betreiben eines Weblogs bzw. einer persönlichen Homepage herangezogen werden können? (Ich folge bei der Darstellung der Schritte Roffer 2001.) *Erstens* wird in der Regel eine Selbstanalyse vorgeschlagen: Wer bin ich? Dazu kann durchaus eine Art Produktbeschreibung gehören, zum Beispiel in Form einer Überlegung, welche Marke einem am ehesten entspricht; dazu zählt die Identifizierung der eigenen Kernwerte, der eigenen Leidenschaften und Fähigkeiten. *Zweitens* steht die Definition der eigenen Träume, der Ziele auf dem Programm: Was will ich sein? Dabei kann ein sogenanntes *Mission Statement* hilfreich sein, das heißt ein Leitbild, das die Ziele des Unternehmens *Ich* für sein Produkt beschreibt. *Drittens* geht es um den Zugang zum Zielpublikum und dessen Analyse: Was soll das Zielpublikum von mir denken? Wo ist mein Publikum? Um dies herauszufinden, wird zum Beispiel die Teilnahme an Tagungen sehr empfohlen. Wie kann ich die Aufmerksamkeit des Publikums gewinnen? Und schließlich geht es in dieser Phase darum, sich dem Wettbewerb am Markt zu stellen und dabei auch Eigenschaften der eigenen Marke aufzulisten, mit denen man sich von der Konkurrenz abhebt. Und *viertens* muss man darauf achten, Gefahren, die der Verwirklichung der eigenen Ziele entgegenstehen, herauszufinden. Dafür ist es wichtig, angstfreie Zonen im eigenen Leben zu schaffen, oder Inseln der Ordnung, das heißt Bereiche im Leben, wo es Stabilität gibt (Bridges 1998: 177).

Am besten ist es, gleich einen Notplan für den Fall zu erstellen, dass die eigene Marke mit Widerständen konfrontiert wird. Als Schritt 5 wird die Rekrutierung von Cheerleadern emp-

fohlen, das heißt das Auffinden von MentorInnen; überhaupt gilt, dass die *Marke Ich* nicht als autistische Monade zu verstehen ist, sondern sich von vornherein in einem Netzwerk befindet. Der nächste Schritt ist die Verpackung der eigenen Marke: Das Äußere muss dem Zielpublikum gefallen und soll das Innere möglichst echt widerspiegeln; dies gilt von der Kleidung über das Briefpapier bis hin zur Website. Und schließlich soll man sich daran machen, einen Plan zu erstellen und diesen umzusetzen; zur Markenplanung gehören Marketingplan, Finanzplan sowie ein Zeitplan für die Markteinführung.

So weit also die Schritte, die wohl befolgt laut Selbstmanagementratgebern zum Erfolg führen können. Selbstverständlich liegt es nahe, die hier skizzierte Mentalität als neoliberale Ideologie zu verdammen; trotzdem glaube ich, dass hier doch manches zutage tritt, was die Bedingungen beschreibt, unter denen wir derzeit und in den nächsten Jahren arbeiten müssen. Das prekäre KleinunternehmerInnensubjekt mit Internetanschluss, das fröhlich mit anderen KleinunternehmerInnensubjekten vernetzt vor sich hin bloggt und das die meisten von uns darstellen, ist wohl dazu verdammt, die Selbstmanagementratgeber zumindest vorerst mal ernst zu nehmen.

6. Zwei kleine Erfolgsgeschichten

Inwieweit eine persönliche Homepage und ein Weblog als Element des Selbstmanagements bzw. -marketings funktionieren können, soll an zwei Episoden demonstriert werden, die im Bereich der Wissenschaften durchaus alltäglich sind: In der Galerie der Hausnummern sowie in meiner im Netz veröffentlichten Publikationsliste verweise ich unter anderem auf meine Dissertation, die sich mit der Geschichte der Volkszählung und Hausnummerierung in der Habsburgermonarchie beschäftigt. Als diese noch nicht am Hochschulschriftenserver der Uni Wien online zugänglich war, bot ich InteressentInnen an, eine pdf-Version dieser Arbeit per Mail zuzuschicken. Alle paar Wochen gab es eine solche Anfrage, und so auch Anfang 2005: Ein Schweizer Kollege recherchierte zur Geschichte der Überwachungstechniken und der Hausnummern und stieß dabei auf meine Homepage. Ich schickte ihm die Dissertation und es stellte sich heraus, dass der Kollege, ein Soziologe, zu den OrganisatorInnen der Schweizer *Big Brother Awards* gehörte, die in Zürich in der *Roten Fabrik* eine Veranstaltungsreihe mit dem schönen Titel „Frühlingsüberwachen“ organisieren. Er lud mich nach einiger Zeit zu einem Vortrag in dieser Reihe ein und im Mai 2005 referierte ich über den Widerstand gegen Volkszählung und Hausnummerierung in der Habsburgermonarchie, gegen Bezahlung der Reisekosten und Unterkunft sowie für ein Honorar.

Die zweite Episode spielte sich im Frühjahr 2006 ab, als mich Maik Söhler kontaktierte, ein deutscher Journalist, der damals das Ressort „Dossier“ bei der linken Wochenzeitung *Jungle World* betreute. Er war auf mein Weblog gestoßen und was ich dort veröffentlichte, darunter Fotos von Hausnummern, die an Häusern angebracht sind, in denen Philosophen wie Adorno, Horkheimer und Foucault wohnten sowie nicht zuletzt Hinweise auf Artikel in der „Jungle World“, gefiel ihm. Er fragte mich, ob ich nicht dazu bereit sei, für das Dossier der *Jungle World* einen Artikel über die Hausnummern zu schreiben sowie einige meiner Fotos dort zu veröffentlichen. So geschah es: Anfang Juni 2006 erschien in der *Jungle World* ein halbseitiger Beitrag zur Geschichte der Hausnummerierung sowie nicht weniger als 3 ½ Zeitungsseiten voller Fotos von Hausnummern (Tantner 2006).



Abb. 3: Galerie der Hausnummern,
Bild: Anton Tantner

Solch alltägliche Geschichten, die zugleich von überraschender Resonanz für die eigenen Interessen zeugen, sind, verbunden mit einer gewissen Disziplin sowie Stetigkeit oder Beharrlichkeit meinerseits, der Hauptgrund dafür, dass ich mein Weblog auch nach sechs Jahren nicht aufgegeben habe. Der spezifische Nutzen von Weblogs insbesondere für die Wissenschaften, liegt wohl darin, dass sie Aufmerksamkeit für ausgefallene, abseitige Themen generieren und vielleicht dazu beitragen, diese Themen – wie Valentin Groebner es formuliert hat – „[w]ie Hefepilze oder Bakterien [...] in traditionelle gelehrte Milieus [zu] injizieren“ (Groebner 2010: 23).

Literatur

- Baecker, Dirk (2004): „Die Ich-AG ist keine Alternative“. Der deutsche Soziologe Dirk Baecker spricht im STANDARD-Interview über „postheroisches Management“ und den „Nutzen ungelöster Probleme“, in: Der Standard, 09.01.2004, 22.
- Bridges, William (1998): Manager in eigener Sache. Wie man sich auf dem neuen Arbeitsmarkt durchsetzt, München: Knauer.
- Brieler, Ulrich (2005): Der neoliberale Charakter, in: Freitag: Die Ost-West-Wochenzeitung, 02.12.2005, Nr. 48, unter: <http://www.freitag.de/2005/48/05481701.php> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2004): Glossar der Gegenwart, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: Ders.: Unterhandlungen. 1972–1990, 254–262, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Friebe, Holm (2004): Branding the Revolution. Werbung ist keine Besonderheit des Kapitalismus. Über die Linke und ihr Marketing, in: *Jungle World*, 21.04.2004, Nr.17, unter: <http://jungle-world.com/artikel/2004/17/12780.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Friebe, Holm/Lobo, Sascha (2006): *Wir nennen es Arbeit. Die digitale Bohème oder Intelligentes Leben jenseits der Festanstellung*, München: Heyne, 2. Aufl.
- Goetz, Rainald (1999): *Abfall für alle. Roman eines Jahres*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Groebner, Valentin (2010): Welches Thema? Was für eine Art Text? Vorschläge zum wissenschaftlichen Schreiben 2009ff, in: Haber, Peter/Gasteiner, Martin: *Digitale Arbeitstechniken für Geistes- und Kulturwissenschaften*, 15–23, Wien/Köln/Weimar: Böhlau/UTB.
- Hack, Günter (2007): Mit Nummern wird der Staat gemacht. [Bericht und Interview], in: ORF Futurezone, 26.10.2007, unter: <http://futurezone.orf.at/it/stories/229171/> (offline 12.05.2011).
- Lanthaler, Werner/Zugmann, Johanna (2000): *Die ICH-Aktie. Mit neuem Karrieredenken auf Erfolgskurs*, Frankfurt/M.: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Lemke, Thomas (2004): Flexibilität, in: Bröckling/Krasmann/Lemke (2004), 82–88.
- Peters, Tom (2001): *Top 50 Selbstmanagement. Machen Sie aus sich die ICH AG*, München: Econ.
- Pilz, Peter (2001 ff): *Tagebuch*, unter: <http://www.peterpilz.at/peter-pilz-tagebuch.htm> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Praschl, Peter (2005): Posting, in: *Sofa. Rites de Passage*, 03.02.2005, unter: <http://arrog.antville.org/stories/1040359/> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Roffer, Robin Fisher (2001): *Goodbye, Mrs. Nobody! So machen Sie sich einen Namen*, München: Heyne.
- Schmidt-Semisch, Henning (2004): Risiko, in: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2004): *Glossar der Gegenwart*, 222–227, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Seidl, Conrad/Beutelmeyer, Werner (2003): *Die Marke ICH®. So entwickeln Sie Ihre persönliche Erfolgsstrategie*, Wien: Wirtschaftsverlag Ueberreuter.
- Strauss, Nicolette (2002): *Die andere Ich AG. Führen Sie sich selbst wie ein erfolgreiches Unternehmen!* Frankfurt/M./New York: Campus.
- Tantner, Anton (2004): *Ordnung der Häuser, Beschreibung der Seelen – Hausnummerierung und Seelenkonstruktion in der Habsburgermonarchie*. Wien: Univ. Dissertation; veröffentlicht Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 2007.
- Tantner, Anton (2006): Wer ist die Nummer 1? Die Hausnummer – was für eine ist das eigentlich? Wo kommt sie her? Was sagt sie aus? in: *Jungle World*, 07.06.2006, Nr.23, 28–31, unter: <http://jungle-world.com/artikel/2006/23/17634.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Waldschmidt, Anne (2004): Normalität, in: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2004): *Glossar der Gegenwart*, 190–196, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Anu Pöyskö

Keine Bildung ohne Medien. Eine Zwischenbilanz aus österreichischer Perspektive

Beitrag online im Ressort *Bildung/Politik* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/309>

Abstract

Seit 2009 bündelt die Initiative *Keine Bildung ohne Medien* ProtagonistInnen der deutschen Medienpädagogik-Szene, unter anderem durch ein gemeinsames Medienpädagogisches Manifest. Anu Pöyskö berichtet in ihrem Beitrag von diesbezüglichen Aktivitäten.

Since 2009, the initiative *Keine Bildung ohne Medien* (*No Education without Media*) pools protagonists of the German media pedagogy scene, and publishes, amongst others, a collaborative media education manifest. In her article, Anu Pöyskö reports on relevant activities.

Ende März fand in Berlin mit dem Medienpädagogischen Kongress die erste große Zusammenkunft der UnterzeichnerInnen und UnterstützerInnen des Manifests *Keine Bildung ohne Medien* statt. Über 400 medienpädagogische Fachleute aus Theorie und Praxis waren dem Ruf gefolgt. Noch weitaus mehr wären gerne gekommen, erhielten aber – trotz Aufstockung der Kongressplätze aufgrund des großen Andrangs – keinen Platz mehr. „Es herrscht gerade so eine Aufbruchstimmung, nicht hier zu sein hieße, wirklich etwas zu verpassen“, meinte etwa Irene Schumacher, eine erfahrene Praktikerin aus Freiburg.

Medienpädagogik blickt in Deutschland auf eine lange Tradition zurück. Wie wirkungsmächtig medienpädagogische Ansätze sein können, haben Leuchtturmprojekte eindrucksvoll erwiesen. Von einer breitenwirksamen medienpädagogischen Grundversorgung sei man jedoch noch weit entfernt. Die medienpädagogische Praxis leide unter „Projektitis“, beschreibt Horst Niesyto, der Sprecher der Initiative, die aktuelle Situation: Da eine Grundfinanzierung fehlt, fließen die Zeit und Energie von MedienpädagogInnen in das Schreiben von immer neuen Projektanträgen – auf Kosten der pädagogischen Arbeit mit den Zielgruppen. Daher fordert die Initiative organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen, die eine kontinuierliche und nachhaltige Förderung von Medienkompetenz möglich machen.

Medienpädagogik muss mehr sein als Alibi- oder Feuerwehreaktion in Reaktion auf eine öffentliche Aufregung. Der Ruf nach (mehr) Medienpädagogik wird meist nur dann laut, wenn etwas passiert. So geschehen auch am Vortag des Kongresses: Ein junger Berliner wurde bei dem Versuch, seine online gemobbte Freundin zu verteidigen, krankenhausreif geschlagen. „Immerhin kontaktieren die Medien jetzt auch uns und nicht immer nur jene, die sofort nach Verboten schreien“, konstatiert Horst Niesyto. In einem häufig sehr oberflächlich geführten, skandalisierten medialen Diskurs über Kinder, Jugendliche und Medien wollen die deutschen MedienpädagogInnen nicht mit den Wölfen heulen – und zahlen mitunter drauf, indem ihnen der Ruf als Verharmloser und Beschwichtiger nachhallt. Der Blick der Medienpädagogik auf

den Medienalltag und die Mediennutzungspraxen von Kindern und Jugendlichen soll – darüber scheint bereits ein breiter Konsens zu herrschen – ressourcen- und nicht problemorientiert sein.

In einer ausgedehnten Arbeitsgruppenphase diskutierten und präzisierten KongressteilnehmerInnen konkrete Forderungen für verschiedene medienpädagogische Handlungsfelder. Die Thesepapiere, die als Grundlage für diese Arbeit dienten, wurden im Vorfeld erstellt und teilweise auf der mixxt-Plattform der Initiative (<http://keine-bildung-ohne-medien.mixxt.de/> – letzter Zugriff: 18.04.2012) kollaborativ erarbeitet. Die zielgruppenspezifischen AGs spannten den Bogen von frühkindlicher Pädagogik über Sonder-, Integrations- und Inklusionspädagogik, Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen bis hin zur Erwachsenenbildung und Arbeit mit SeniorInnen. Arbeitsgruppen mit Fokus auf aktuelle Medienentwicklungen befassten sich u. a. mit Computerspielen und Pädagogik oder aktiver Medienarbeit in Zeiten von *Web 2.0*. Die Thesen- und Ergebnis-papiere aller Arbeitsgemeinschaften wurden online zur Verfügung gestellt (http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/?page_id=1136 – letzter Zugriff: 18.04.2012).

Nach der teilweise sehr intensiven und ergiebigen Arbeitsgruppenphase kam der Kongress am zweiten Tag etwas ins Stocken. Viele TeilnehmerInnen fanden es enttäuschend, dass kein Austausch über Arbeitsgruppenergebnisse stattfand. Auch die angekündigten schriftlichen Arbeitsgruppenergebnisse ließen auf sich warten. Der zweite Kongresstag war als ein Schritt der Initiative nach außen konzipiert. Die Ergebnisse der Unterschriftenaktion zum Medienpädagogischen Manifest wurden vorgestellt, eine Pressekonferenz fand statt. In Dialogrunden sollten Forderungen des Manifestes mit VertreterInnen aus der Politik diskutiert werden. Leider war das Bestreben der VeranstalterInnen, hochrangige VertreterInnen der Jugend- und Bildungspolitik als DialogpartnerInnen zu gewinnen, nur mäßig erfolgreich. Und insgesamt schien das öffentliche Interesse an der Veranstaltung hinter den Erwartungen zurückzubleiben.

Parallel zum offiziellen Programm am zweiten Tag verabedete sich eine Gruppe von KongressteilnehmerInnen über *Twitter* zu einem Spontan-barcamp. In einem offenen Brief an die Veranstalter (<http://piratenpad.de/briefkbom11> – letzter Zugriff: 18.04.2012) übten sie strukturelle und inhaltliche Kritik. Von außen betrachtet, hat das Ganze etwas von einem Generationenkonflikt. Viele jüngere MedienpädagogInnen in Deutschland sind in einer florierenden bar- und educamp-Szene aktiv und finden hierarchische Strukturen klassischer Konferenzen befremdlich und ineffizient. Inhaltlich fordern sie einen echten, tiefgehenden Paradigmenwechsel; weg von der Dominanz des Medienkompetenzbegriffes: Es geht in unseren Augen nicht nur darum, Urteilsfähigkeit im Umgang mit Medien zu erlernen, sondern Medien müssen auch in das Miteinander integriert werden (*soziale Qualität der Medien*). Medien sind Motor für vieles. Es sollte weniger um eine Institutionalisierung und Bewertung von Urteilsfähigkeit gehen, sondern darum, wie Medien dabei helfen können, das eigene Leben zu bewältigen (weil Medien in Echtzeit mein Leben begleiten; sie sind *always on* und ubiquitär). Es bleibt zu hoffen, dass die konstruktiv-kritischen jungen Stimmen in die weiteren Diskussionen gut eingebunden werden können – erste Schritte in diese Richtung wurden bereits gesetzt, u. a. schlug JFF-Leiterin Ulrike Wagner in der *Facebook-Gruppe Medienpädagogik* die Fortsetzung der Diskussion im Rahmen eines barcamps vor und erntete dafür viel Zustimmung.

Bei allen Dissonanzen – und das betonen die KritikerInnen auch – sind die Aktivitäten rund um die Initiative *Keine Bildung ohne Medien* als ein positives, starkes Zeichen Richtung *Mainstreaming der Medienbildung* zu werten und zu würdigen. Die Arbeit hat, wie die Initiato-

rInnen selbst auch stets betonen, erst begonnen. Weitere Treffen sind geplant, neue Arbeitsgruppen haben sich formiert. Die Ergebnisse des ersten Kongresses werden zu einer Broschüre zusammengefasst, die sich an politische Entscheidungsträger wendet.

Was können wir in Österreich von der Initiative *Keine Bildung ohne Medien* lernen? Hier wurde bereits in den 1970ern mit dem Grundsatzerlass zur Medienerziehung eine gute Grundlage für medienpädagogische Aktivitäten in der schulischen und außerschulischen Bildung geschaffen. Mit der Umsetzung hapert es jedoch seither. Medien erleiden das gleiche Schicksal wie viele andere Querschnittsthemen auch: Zuständig ist jeder, irgendwie – und in der Praxis dann oft niemand. Medienpädagogik kämpft gegen die Marginalität und wird den Ruf eines netten Extras nicht los. In vielen Schulen finden Projekte mit und über Medien – wenn überhaupt – in den letzten Semesterwochen statt, nachdem alles Wichtigere abgeschlossen ist. Die in Medienfragen engagierten PädagogInnen erleben sich in ihren Einrichtungen häufig als EinzelkämpferInnen. So gilt der Befund, der Medienbildung mangle es an Breitenwirksamkeit, für Österreich genauso wie für Deutschland.

Wichtige bildungspolitische Weichenstellungen passieren jetzt – es wäre eine vertane Chance, wenn die Medienpädagogik dazu schweigt. In einer von PISA dominierten Bildungsdiskussion hätten wir MedienpädagogInnen alles Recht, erhobenen Hauptes zu sagen: Ihr habt ein Problem – schaut her, wir kennen die Lösung! Wenn wir eine intensive(re) Beschäftigung mit neuen Kulturtechniken und eine gleichberechtigte Einbeziehung aller Zeichensysteme in die Bildungsprozesse verlangen (neben der Schriftsprachlichkeit also u. a. das Visuelle oder Gestisch/Motorische), geht dies nicht auf Kosten der klassischen Kulturtechniken Lesen, Schreiben oder Rechnen, sondern unterstützt diese. Nur ein Kind, welches das Gefühl hat, etwas zu können, traut es sich zu, mehr zu lernen. Wenn wir alle PädagogInnen dazu befähigen, Kinder und Jugendliche bei ihren Orientierungsprozessen in den Medienwelten zu unterstützen und unterschiedliche Medien methodisch vielfältig in ihre Arbeit zu integrieren, leisten wir einen wichtigen Beitrag zur Bildung im 21. Jahrhundert.

Media education for all fordert die Brüsseler Deklaration, die 2010 bei einer gesamteuropäischen Medienpädagogik-Konferenz entstand. *Medienbildung für alle!* verlangt auch eine Gruppe österreichischer (derzeit noch hauptsächlich Wiener) MedienpädagogInnen, die sich Ende 2010 als eine „bottom up“-Initiative bei dem ersten Wiener educamp formiert hat. Auch hier wurde/wird zunächst an einem gemeinsamen Grundsatzpapier gearbeitet; nicht im Glauben, dass ein Papier bereits Probleme löst – aber in der Hoffnung, dass ein solches Dokument szen-eintern identitätsstiftend wirken und nach außen zentrale gemeinsame Forderungen in knapper und verständlicher Form transportieren kann. Koordiniert werden die Aktivitäten auf der mixxt-Plattform der Initiative BIKUM, interessierte Initiativen, Organisationen und Einzelpersonen sind herzlich eingeladen, sich an den Diskussionen und Treffen zu beteiligen.

Wer medienpädagogisch tätig ist, macht dies häufig aus tiefster Überzeugung. Deswegen ist es nicht weiter verwunderlich, wenn inhaltliche Differenzen mit Leidenschaft debattiert werden und diese Differenzen mitunter unüberbrückbar erscheinen. Dass das Interesse an Medienbildung mehrere wissenschaftliche Disziplinen und viele Bereiche der pädagogischen Praxis vereint, von Kulturpädagogik und Kunstvermittlung über Jugendarbeit oder Bibliothekswesen bis in die freien Medien, ist ein großer Reichtum, macht es aber zugleich auch sehr schwierig, eine gemeinsame Sprache und Basis zu finden. Die Initiative *Keine Bildung ohne Medien* zeigt sehr eindrucksvoll, dass ein breiter Schulterschluss zwischen den verschiedenen Sparten der medienpädagogischen Theorie und Praxis trotzdem möglich ist. Möglich und auch nötig, um

dem gemeinsamen Anliegen Gehör zu verschaffen – was danach immer noch schwierig genug ist. Nur mit vereinten Kräften kann es uns gelingen, die zentrale Botschaft zu verbreiten: Medien gehören in die Mitte von Bildungsprozessen!

Ausgabe 3/2011

Von der IKT zur Medienbildung

Ursula Dopplinger

E-Learning in der Volksschule – ein Mehrwert? Aspekte zu einem zukunftsorientierten Unterricht mit IKT

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/350>

Abstract

In einer Panelstudie wurde die Verbesserung der Schlüsselkompetenzen von SchülerInnen durch *E-Learning* in vier Volksschulen untersucht. Mit der verwendeten *Webquest-Methode* wurden bei drei von vier Untersuchten im Bereich der Schlüsselkompetenzen Erfolge erzielt.

In four primary schools, a panel study examined the improvement of key competences of students through *E-learning*. In three of four examined individuals, the *Webquest method* we used led to successes in key competences.

1. Einleitung

Welche Auswirkungen ergeben sich durch die Erfordernis der Implementierung der *Informations- und Kommunikationstechnik (IKT)* auf den Grundschulunterricht? Oder, aus einer anderen Perspektive gefragt: Welche Möglichkeiten von neuen Unterrichtsformen werden im Grundschulunterricht dadurch eröffnet, dass man die Kinder in der Volksschule mit *E-Learning* konfrontiert?

Diese Fragestellung führt zum Aspekt der Schlüsselkompetenzen, zu denen es sehr viele verschiedene Definitionen gibt, die einerseits abhängig sind von der Alltagswelt und andererseits von den Interessen jenes Systems, das sich dieser Schlüsselkompetenzen bedienen will. Versucht man, inhaltlich einen konkreten Konsens über die Schlüsselkompetenzen zu bekommen, wird es schwierig, diese im Detail zu verbalisieren. Gibt es überhaupt inhaltlich genauere Formulierungen in dem Sinn, dass bereits diskutierte und konsensuelle Ansätze so ausgedrückt werden, dass sie auch von allen akzeptiert werden? Für den gesamten Schulbereich lässt sich vorerst eine Übereinstimmung darüber orten, dass Wissen erworben werden soll, um Schlüsselkompetenzen zu trainieren.

In der pädagogischen Zeitschrift „Schule und Erziehung“ findet man folgende Erläuterung, auf die in der beschriebenen Studie Bezug genommen wird:

„Sozialkompetenz und Selbstkompetenz stellen heute Schlüsselqualifikationen dar, die die Arbeitswelt von allen Schulabgänger/innen fordert. Der zweite, vielleicht sogar wichtigere, Aspekt ist ihr Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schüler/innen. Auf diesem Gebiet erworbene Kompetenzen befähigen junge Menschen, sich in der heutigen Welt zu orientieren. Allein mit inhaltlicher Kompetenz kann heutzutage kaum jemand mehr erfolgreich die mannigfaltigen Lebenssituationen und damit verbundenen Unsicherheiten bewältigen. Soziale Kompe-

tenz und Selbstkompetenz müssen die sachliche Kompetenz ergänzen. [...] Um mit Jugendlichen an Sozialkompetenz zu arbeiten, bedarf es eines sicheren Fundamentes der Lehrer/innenpersönlichkeit. Die jeweilige Selbst- und Sozialkompetenz der Lehrer/innen und die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit ist hier maßgeblich.“ (EuU: Heft 3–4/ 2005: 304)

2. Worum geht es konkret bei E-Learning?

Im Internet wird auf der eLSA-Seite *E-Learning* folgendermaßen definiert:

„E-Learning ist die Nutzung der neuen Multimedia- und Internet-Technologien zur Verbesserung der Qualität des Lernens durch Erleichterung des Zugangs zu Ressourcen und Dienstleistungen sowie des Gedankenaustauschs und der Zusammenarbeit in Echtzeit.“⁷⁸

Es lässt sich aber nicht generell und von vornherein sagen, dass *E-Learning* zu besseren Ergebnissen beim Lehren und Lernen führt. Weiters ist zu erwähnen, dass empirische Studien ihre Tücken haben können. Wolfgang Schmale drückt auch seine Vorbehalte dazu aus, indem er sagt:

„Auch empirische Untersuchungen, die der Frage nachgehen ob das Lernen mit digitalen Medien zu besseren Lernergebnissen führt als herkömmliche Lehr-/Lern-Arrangements, sind in diesem Kontext wenig hilfreich, da diese – ob bewusst oder unbewusst – von einer zu hohen Anzahl von Faktoren abhängig sind, um sie generalisierbar machen zu können: Vorwissen und Motivation der Proband/innen, Ziel und Kontext des *E-Learning*-Angebotes sowie dessen mediendidaktische und grafische Aufbereitung bis hin zur Motivation und ‚Interessenstopographie‘ der Test-Durchführenden.“ (Schmale, 2007: 36)

Diese angeführten Probleme sind in das vorliegende Projekt bewusst integriert und die genannten Einflussfaktoren mitkalkuliert worden. Durch eine vergleichsweise kurze Zeitspanne, ein ausgewähltes TeilnehmerInnenfeld und klare Zielsetzungen wurden die Voraussetzungen geschaffen, die trotz der genannten Problematik eine Studie möglich machten. So wurde zum Beispiel durch die persönliche Einladung zur Teilnahme am IKT-Projekt ganz bewusst von einer Grundkompetenz der Lehrkräfte und einer Motivation für *E-Learning* ausgegangen. Dementsprechend konnte bei der Interpretation darauf eingegangen werden, wobei die Reichweite der Ergebnisse dadurch auf weite Strecken hin kaum über die Studie selbst hinausgehen kann.

In einem weiteren Schritt kann den Fragen nachgegangen werden, welche reformpädagogischen Ansätze (vgl. Eichelberger: 2008) sich durch die Implementierung der IKT im Grundschulbereich ergeben können. Schon die Reformen der Vergangenheit zeigten die Notwendigkeit, dass die Schule nicht nur ausbilden, sondern auch bilden soll. Dies wird mit dem Training der sogenannten Schlüsselkompetenzen erreicht, die u. a. soziale Kompetenzen, Kommunikationskompetenzen bzw. eigenverantwortliches und exploratives Arbeiten beinhalten. Die Herausforderung im Grundschulalter besteht nun darin, dass die Kinder in diesem Alter auf ganz unterschiedlichem Niveau Erfahrungen mit digitalen Geräten haben: Manche verwenden den PC für Lernsoftware, andere spielen ausschließlich, die meisten jedoch benützen elektronische Spielgeräte.

Wenn man sich aufgrund der durchgeführten Studien und der vielen Stellungnahmen der Lehrkräfte vergegenwärtigt, dass der überwiegende Teil der Grundschulkinder bereits digitale

⁷⁸ eLSA steht für „E-Learning im Schul-Alltag“ und findet sich unter: <http://elsa20.schule.at/elearning.html> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

Medien verwendet, und das fast ausschließlich zum Spielen, dann wird ein Handlungsbedarf zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit diesen Medien im Grundschulalter ersichtlich.

3. Die didaktische Perspektive von E-Learning

Aus diesen theoretischen Überlegungen ergeben sich unterschiedliche Anwendungsgebiete und Zielsetzungen in der Didaktik eines *E-Learning*-Unterrichts. Dazu muss auch bedacht werden, dass eine Kommunikation mittels digitaler Medien aufwendiger ist, weil die kommunikative Kompetenz bei Sender und Empfänger sehr hoch sein muss. Der Mensch muss Fähigkeiten besitzen, um die Nachrichten, die über diese digitalen Medien versandt werden, entschlüsseln zu können. Das beginnt, salopp ausgedrückt, schon damit, dass er fähig sein muss, mit dem Computer umzugehen.

Ein wichtiger Effekt von *E-Learning* ist, dass sich die SchülerInnen, unabhängig von Zeit und Raum, selbst Informationen beschaffen können, falls die notwendige Ausstattung in der Schule und/oder privat vorhanden ist. Grundsätzlich ist es also möglich, dass die Heranwachsenden sich schulübergreifend auch nach dem Unterricht in einem Chat treffen, um an ihrem Projekt weiterarbeiten zu können. Dies ist sicher keine Vision mehr, wenn man sich die oben berichtete Mediennutzung der Volksschulkinder vor Augen führt.

Zusätzlich darf das sogenannte „Browsen mit Mitnahmeeffekt“ nicht vergessen werden, der immer dann stattfindet, wenn man auf Internetseiten zu den verschiedensten Themen weiterführende und vertiefende Links findet. Durch die Verschiedenartigkeit der Darstellung der Lerninhalte entsteht aufgrund der Selektion der angebotenen Links ein individuelles Konstrukt von Wissen zu einem bestimmten Thema. Diese Tatsache macht das Unterrichtsgeschehen *de facto* zu einer Gruppenarbeit, alternierend im Klassenverband oder im Internet. Ein sehr augenscheinlicher Vorteil ist die simple Tatsache, dass es beim bloßen Üben verschiedener Lerninhalte mit einer Lernsoftware immer unmittelbar zu einem Feedback kommt.

4. Empirische Studie zu E-Learning in der Volksschule

Um herausfinden zu können, wie sinnvoll und zielführend der Einsatz des PCs im Grundschulunterricht tatsächlich ist, wurde ein Projekt durchgeführt, das sich mit dem Erwerb der Schlüsselkompetenzen bei den SchülerInnen mittels *E-Learning* beschäftigte. Die durchgeführte Studie mit SchülerInnen der vierten Schulstufe aus vier verschiedenen Volksschulen in Niederösterreich war eine Panelstudie und bediente sich u. a. einer Prozessbeobachtung. Sowohl in der *E-Learning*-Gruppe als auch in einer Vergleichsgruppe, die im Unterricht nicht mit *E-Learning* konfrontiert wurde, kamen standardisierte Fragebögen zum Testen der Schlüsselkompetenzen der SchülerInnen zur Anwendung (vgl. Petermann 2006, Rauer/Schuck 2003, Rindermann 2009 und Seitz 2004).

In Bezug auf *E-Learning* soll auch gesagt werden, dass es wenig sinnvoll wäre, kognitive Kompetenzen zu untersuchen, da diese nur eine Momentaufnahme widerspiegeln. Bei einer in die Zukunft gerichteten Untersuchung sind daher die Schlüsselqualifikationen von viel größerem Interesse, weil diese den Erfordernissen im späteren Berufsleben und über dieses hinaus viel mehr gerecht werden.

4.1 Die Panelstudie: Schlüsselkompetenzen durch E-Learning

In den vierten Schulstufen von drei niederösterreichischen Volksschulen lernten 44 Kinder im Rahmen eines Projekts, das im Wintersemester 2009/10 durchgeführt wurde, intensiv mit dem Computer zu arbeiten. Dazu wurden die Lehrkräfte dieser Kinder gezielt eingeladen. Somit erfolgte die Stichprobenziehung nicht zufällig, ganz im Gegenteil, es war unabdingbar, engagierte Lehrkräfte mit bekannt hoher IKT-Kompetenz für dieses Projekt zu gewinnen. Von diesen teilnehmenden Lehrerinnen wurde mithilfe der *Webquest-Methode* ein Konzept erarbeitet. Gewählt wurde zu diesem Projekt die Thematik *Advent und Weihnachten*, weil dieses Thema im Projektzeitraum in der Volksschule von großer Relevanz ist.

Den Kindern wurden Aufgaben gestellt, die von Internetrecherchen über Interviews und Bildbearbeitung bis zur Erstellung eines interaktiven Adventkalenders und einer Power-Point-Präsentation reichten. Zusätzlich hatten die Kinder die Möglichkeit, in einem Chatroom oder in einem Forum miteinander in Kontakt treten zu können und Arbeiten gemeinsam zu erledigen. Dabei wurde darauf geachtet, dass möglichst oft die Schlüsselqualifikationen wie eigenverantwortliches Arbeiten, soziales und exploratives Verhalten sowie Kommunikation gefordert waren. Im Rahmen dieses Projekts kam es dann auch zu einem Advent- bzw. Weihnachtstreffen dieser drei Volksschulklassen am Ende des Jahres 2009. Dieses Ereignis wurde ebenfalls gemeinsam mit den Kindern geplant und organisiert.

In zwei weiteren Volksschulen wurden in drei Klassen insgesamt 59 Kinder nicht mit *E-Learning* konfrontiert. Den Lehrkräften dieser Klassen wurden aber gemäß der Methodenfreiheit keine Vorgaben abseits des Computereinsatzes gemacht. In diesen drei Klassen wurden SchülerInnen denselben Testungen unterzogen, zu denen sich die Lehrkräfte und die Eltern der SchülerInnen freiwillig bereit erklärt hatten. Diese dienten dann als Vergleichsgruppe. Die erneute Testung fand in der vorletzten Schulwoche des Wintersemesters 2009/10 statt. Bis zu diesem Zeitpunkt konnte nämlich die Nachbereitung des Themas abgeschlossen und sofort nach Beendigung der Testung der Kinder mit deren Auswertung begonnen werden.

4.2 E-Learning mittels Webquest-Methode zur Förderung der Schlüsselkompetenzen

Ein *Webquest* ist eine didaktische Struktur, in deren Rahmen explorative Schüleraktivitäten mit dem Internet und anderen digitalen Medien geplant werden. Eine Begründung für diese Entscheidung, die *Webquest-Methode* einzusetzen, kann durch folgendes Zitat gegeben werden:

„Denn viele Lehrkräfte sind nicht nur deshalb verunsichert, weil die Beherrschung des Computers sie vor neue technische Anforderungen stellt. Viel wichtiger noch ist das Problem, dass es an didaktischen Modellen fehlt, um das Arbeiten mit dem Internet in der Schule zu realisieren.“ (Moser 2000: 7)

Das didaktische Modell *Webquest* ist dazu geeignet, zur Lösung dieses Problems beizutragen. Daher wurde in der vorliegenden Studie *Webquest* zur Förderung der Schlüsselkompetenzen verwendet.

5. Ergebnis der Panelstudie

Dieses Projekt zeigte sehr klar, dass der Einsatz des Computers im Unterricht für die Förderung von Schlüsselkompetenzen sehr dienlich sein kann, weil die SchülerInnen mit *E-Learning*-Unterricht gegenüber der Vergleichsgruppe drei der vier untersuchten Schlüsselkompetenzen verbessern konnten. Dabei handelte es sich um die Kompetenzen der Kommunikationsfähigkeit, des eigenständigen Arbeitens und des explorativen Verhaltens. Nur das soziale Verhalten zeigte keine eindeutige Verbesserung, aber auch keine Verschlechterung gegenüber der Vergleichsgruppe ohne *E-Learning*-Unterricht. Der Einsatz des Computers in dieser Form kann daher vor allem im Sinne der SchülerInnen nur empfohlen werden.

eLearning – TeilnehmerIn		Differenz exploratives Verhalten	Differenz Kommunikationsfähigkeit	Differenz eigenständiges Arbeiten	Differenz soziales Verhalten
ohne eLearning	N Valid	59	59	59	59
	Mean	18,3955	29,4972	31,9492	22,8644
	Variance	55,144	256,097	78,575	90,455
eLearning Unterricht	N Valid	44	44	44	44
	Mean	22,8788	39,0152	36,5909	20,8864
	Variance	41,680	147,168	111,201	52,080

Abb. 1: Mittelwerte und Varianz aus der Differenz der beiden Wellen der Schlüsselkompetenzen zwischen Kindern mit und ohne *E-Learning*-Unterricht,
Diagramm: Ursula Dopplinger

Wie durch die Tabelle aus Abb. 1 ersichtlich wird, ist der Mittelwert aus der Differenz der beiden Wellen zur Testung der Schlüsselkompetenzen bei drei von vier erhobenen Werten deutlich höher, wobei auch gemäß Abb. 2 die Varianzanalyse aufgrund der signifikanten Werte den Unterschied in den Mittelwerten bestätigt.

ANOVA: Zuwachs der Schlüsselkompetenzen durch eLearning			
		F	Signifikanz
Differenz: exploratives Verhalten	Zwischen den Gruppen	10,253	,002
Differenz: Kommunikationsfähigkeit	Zwischen den Gruppen	10,887	,001
Differenz: eigenständiges Arbeiten	Zwischen den Gruppen	5,873	,017
Differenz: soziales Verhalten	Zwischen den Gruppen	1,331	,251

Abb. 2: Varianzanalyse aus der Differenz der beiden Wellen der Schlüsselkompetenzen zwischen Kindern mit und ohne E-Learning-Unterricht,
Diagramm: Ursula Dopplinger

Es ist allerdings für eine Implementierung des Projekts in größerem Rahmen wichtig, zu beachten, dass jene Lehrkräfte, die an diesem Projektunterricht beteiligt waren, nicht nur die *Webquest-Methode* sehr befürworteten, sie wiesen auch eine unter Lehrkräften überdurchschnittliche Kompetenz im Umgang mit dem Computer auf. Da diese Tatsache ein Fundament darstellte, auf das der gesamte Projektablauf aufgebaut werden konnte, müssen auch umfassende Computerkenntnisse der Lehrkräfte als Voraussetzung für eine Implementierung der IKT angesehen werden.

Mit anderen Worten heißt dies: Erst wenn die Anzahl der Lehrkräfte, die genügend Computerkenntnisse besitzen, um mit einer Lernplattform und der *Webquest-Methode* umgehen zu können so groß ist, dass wenigstens zwei Lehrkräfte mit diesen Kompetenzen an jeder Schule sind, wird es möglich sein, eine Plattform und den sinnvollen Einsatz des Computers im Volksschulunterricht zu implementieren. Es darf an dieser Stelle aber auch nicht vergessen werden, dass die beteiligten Lehrkräfte selbst vom *E-Learning*-Unterricht begeistert waren und diese Begeisterung implizit auch auf die Kinder übertragen wurde. Lernen kann, ja muss aus dieser Perspektive als soziale Interaktion gesehen werden.

6. Wie sinnvoll ist E-Learning?

Um diese Frage beantworten zu können, seien vier Aspekte angeführt, die Aufschluss über einen sinnvollen *E-Learning*-Unterricht geben können (vgl. Dopplinger 2010):

6.1 Das Werkzeug Computer

Es ist wichtig, den Computer als Informations- und Werkzeugangebot zu betrachten, dessen man sich für selbst gestaltete Lernprozesse bedienen kann. Lehrkräfte sollten sich dessen bewusst sein, dass der Computer kein Mittel zur Steuerung von Lernprozessen ist. Dieser Verantwortung können die LehrerInnen der Grundschule nicht entzogen werden und sie wollen es auch nicht, weil es für GrundschülerInnen nicht altersadäquat wäre. Es gilt vielmehr, den Kindern auf dieser Altersstufe Lernprozesse in einer Form anzubieten, die es ermöglicht, dass sie sich bis zu einem bestimmten Grad, der individuell sehr verschieden sein kann, selbst organisieren, was sicher keine leichte Aufgabe für die Lehrkräfte darstellt. Bei der Entwicklung von offenen Lernsystemen wurden aber bereits solche Überlegungen zugrunde gelegt. Auch Lernspiele nehmen darauf Rücksicht. Bei der *Webquest-Methode* kommt die Stärke des *E-Learning*-Unterrichts insofern zum Tragen, als dadurch individuelle Lernprozesse geschaffen werden können, die einerseits eine Experimentierumgebung und andererseits auch eine Kooperations- und Kommunikationsumgebung schaffen können. Eine Voraussetzung dafür ist allerdings, wie schon gezeigt wurde, eine entsprechende IKT-Kompetenz der Lehrkräfte.

6.2 Wiederholen und Üben

Eines der wichtigsten Elemente im täglichen Lernprozess ist die Internalisierung der Lerninhalte. Diese können nicht nur besser gefestigt werden, wenn sie häufig wiederholt werden, es kommt auch darauf an, welche Reaktionen der oder die Lernende über den Lerninhalt von der Umwelt erhält. Bei kognitiven Lerninhalten gibt es meist bis ins Erwachsenenalter gar keine Reaktion, und vielen SchülerInnen ist die Sicht darauf oft verstellt, weshalb gewisse Inhalte überhaupt gelernt werden müssen. Gibt es eine empirische Grundlage dazu, entspringt also der Lehrstoff der Alltagswelt der Kinder, können diese sich leichter damit auseinandersetzen und auch Assoziationen bilden, die helfen, sich einen Lehrstoff leichter zu merken. Mithilfe des Computers kann dies geschehen, weil der Computer nicht nur jeder Schülerin und jedem Schüler ein unmittelbares Feedback auf ihrem Niveau geben kann. Sowohl die *Webquest-Methode* als auch viele Lernprogramme können eine situative Lernumgebung schaffen, die den Kindern eine Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Lerninhaltes ermöglichen kann.

6.3 Der Hedonismus

Auf die Situation in der Volksschule angewendet bedeutet Hedonismus, dass die Kinder pausenlos bemüht sind, Spaß und Freude zu haben, und alles vermeiden wollen, was anstrengend und mühsam ist. Es braucht nicht viel, um Kinder für einen Sportunterricht zu motivieren, aber jede Lehrkraft kann aus Erfahrung berichten, wie viel Energie es braucht, um ein lernschwächeres Kind zu motivieren, Textbeispiele in Mathematik zu lösen. Interaktive Übungen, die von den Lehrkräften gezielt auf eine Plattform gestellt werden, können diesen Widerwillen

teilweise kompensieren. Es muss aber auch gesagt werden, dass nicht zwangsläufig alles nur Spaß und Freude machen kann, was gelernt werden soll. Was allerdings einen wesentlichen Faktor für das Ausmaß des Lernfortschrittes ausmacht, ist eine befriedigende Lernumgebung, die mit positiven Reaktionen verbunden ist.

6.4 Die Motivation

Man könnte die Motivation auch mit Lernbereitschaft umschreiben. Wann sind SchülerInnen mehr bzw. besser motiviert, sich nicht nur Lerninhalte anzueignen, sondern vor allem implizit auch Fortschritte in Bezug auf die Schlüsselkompetenzen zu machen? Gibt es für die Lehrkräfte eine Möglichkeit, Einfluss auf eine positive Bereitschaft für die Unterrichtsinhalte nehmen zu können, ohne dass Notendruck oder Zwang ausgeübt werden muss? Im Laufe der Geschichte hat sich durch das höhere Machtpotenzial der Lehrkräfte die Ausübung eines gewissen Ausmaßes von Zwang etabliert, weil dieser bislang auch mehr oder weniger erfolgreich war.

In der Volksschule ist *E-Learning*-Unterricht etwas Neues. Die kindliche Neugier und der Wissensdurst auf dieser Altersstufe können zur Motivation herangezogen werden, sodass die Ausübung von Zwang weniger häufig notwendig ist, was sich positiv auf die Lernatmosphäre auswirkt, weshalb auch effizienter und nachhaltiger gelernt wird.

6.5 Die Praxis

Die Umsetzung dieser teilweise theoretischen Überlegungen kann im konkreten Unterrichtsgeschehen folgendermaßen aussehen:⁷⁹

1. Ein Stationenbetrieb, der in der Klasse aufgebaut wird und aus kurzen Übungen besteht, sodass jedes Kind an die Reihe kommen kann, motiviert die SchülerInnen sehr.
2. Interaktivübungen zum Üben und Festigen des Lernstoffes machen den Kindern zumeist mehr Spaß als einfache Arbeitsblätter.
3. Webadressen, die für den Unterricht geeignet sind, sollten von der Lehrkraft vorher gesucht und genau vorgeben werden. Oft erfreuen sich Internetrallys großer Beliebtheit.
4. Textverarbeitungs- und Präsentationssoftware sind geeignete Programme, die eingesetzt werden können, um Zusammenfassungen eines SU-Themas zu erstellen und zu präsentieren.

7. Zusammenfassung

Der Sinn von *E-Learning* liegt also darin, dass ein situationsangepasstes⁸⁰ Lernen ermöglicht wird, weil am Computer leichter zu jedem Inhalt eine eigene Lernumgebung mit adäquaten Problemstellungen geschaffen werden kann. Damit wird den Kindern der Sinn und Zweck für

⁷⁹ Die folgenden vier Punkte wurden von Frau Dir. Gabriele Kastner, die eine langjährige Erfahrung mit E-Learning in der Grundschule vorweisen kann und zu diesem Thema auch Lehrveranstaltungen über die Fortbildung der Pädagogischen Hochschule hält, gesammelt.

⁸⁰ Obwohl der Begriff „Situation“ nicht klar definiert ist, umfasst dieser aber in jedem Fall Aspekte der materiellen Umwelt ebenso wie soziale und kulturelle Komponenten inklusive der Interaktionen mit anderen am Lernprozess Beteiligten.

gewisse Lerninhalte besser verständlich. Dass drei von vier Schlüsselkompetenzen bei den Kindern mit *E-Learning*-Unterricht signifikant mehr gestiegen sind als bei der Vergleichsgruppe, zeigt, dass Kinder der untersuchten Altersgruppe weniger Motivation brauchen, als vielfach angenommen wird. Es wäre aber falsch, den *E-Learning*-Unterricht als die einzig wahre Unterrichtsmethode zu preisen. Vielmehr sollte der Computer als Werkzeug gesehen werden, mit dessen Hilfe es zu einer angenehmen Unterrichtsatmosphäre kommen kann und weitreichende Interaktionsmöglichkeiten geschaffen werden können.

Was die Organisation eines *E-Learning*-Unterrichts betrifft, wurde sichtbar, dass sich in der Volksschule Computer, die im Klassenraum aufgestellt sind, besser in den täglichen Unterricht integrieren lassen als solche in einem Computerraum. Die signifikant besseren Ergebnisse konnten nämlich vor allem in jenen Klassen erzielt werden, die Computer in den eigenen Klassen zur Verfügung hatten.

E-Learning heißt daher nicht, dass die Kinder allein vor dem Computer sitzen, sondern auf verschiedenste Art und Weise im Umfeld Schule interagieren, was auch auf eine Methodenvielfalt hinausläuft. Oder, in einem Satz: Der Computer kann weder den Lehrer bzw. die Lehrerin noch die MitschülerInnen ersetzen. Er kann aber dafür umso mehr Hilfsmittel für eine altersadäquate und motivierende Unterrichtsgestaltung in einer angenehmen Atmosphäre sein, in der sich Lehrkräfte und Kinder wohlfühlen.

Berücksichtigt man die Motivation der Lehrkräfte, wird ersichtlich, dass man nicht erwarten kann, dass die Schule den SchülerInnen Spaß macht, wenn sie schon den Lehrkräften keinen Spaß macht. Wenn und insoweit *E-Learning* dazu beiträgt, die Lehrkräfte zu neuen Unterrichtsformen zu motivieren, wird sich diese Motivation auf deren SchülerInnen übertragen. Wenn es aber nur als eine weitere Pflicht zu den bisher bestehenden hinzugefügt wird, wird nicht nur die Lehrgewerkschaft heftige Blockaden aufbauen, sondern auch die SchülerInnen ... und das sogar ganz ohne Gewerkschaft.

Literatur

- Brezovich, Branimir (2001): Schulrecht kurz gefasst. Studien- und Arbeitsbuch zum Schulrecht, Linz: Trauner.
- Dopplinger, Ursula (2010): Mehrwert eLearning? Reformen, Diskrepanzen und Schlüsselqualifikationen, Dissertation, Universität Wien, unter: <http://othes.univie.ac.at/11827/> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Eichelberger, Harald/Christian Laner (2008): Reformpädagogik goes E-Learning, München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Holzinger, Andreas (2001): Basiswissen Multimedia – Band 2: Lernen, Würzburg: Vogelbuch.
- Moser, Heinz (2000): Abenteuer Internet. Lernen mit Webquests, Zürich: Pestalozzianum.
- Petermann, Ulrike/Petermann, Franz (2006): Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Manual, Göttingen/Bern: Hogrefe.
- Rauer, Wulf/Schuck, Karl Dieter (2003): FEES 3–4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen, Manual, Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Rindermann, Heiner (2009): Emotionale-Kompetenz-Fragebogen. Manual, Göttingen/Bern: Hogrefe.
- Schmale, Wolfgang/Gasteiner, Martin et al. (2007): E-Learning Geschichte, Wien: Böhlau.
- Seitz, Willi/Rausche, Armin (2004): PFK 9–14. Manual zu: Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren, 4. Auflage, Göttingen/Bern: Hogrefe.

Caroline Roth-Ebner

Medienkompetenz & Genderkompetenz. Kompetenzen für das Web 2.0

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/352>

Abstract

In den vergangenen Jahren wurde das Internet immer mehr in ein globales partizipatorisches Netzwerk transformiert. *Facebook*, *YouTube*, *flickr* oder *Wikipedia* sind herausragende Beispiele dieser Entwicklung. Zumindest theoretisch kann jede/jeder mit einer Internetverbindung am sozialen Web teilnehmen. Tatsächlich bietet dies neue Möglichkeiten, etwa erweiterte Möglichkeiten der Verbindung zwischen Menschen. Andererseits stellen sich auch neue Herausforderungen, wie etwa die Behandlung persönlicher Daten im Internet. Eine weitere Transformation betrifft die Rolle der MedienrezipientInnen. Man ist kein reiner Konsument mehr, sondern produziert auch Inhalte. Deshalb werden die EmpfängerInnen im *Web 2.0* heute „Prosumers“ genannt. Diese erheblichen Veränderungen führen nicht nur dazu, dass Medienkompetenz neu definiert wurde. Sie verändern auch unsere Sicht auf die Inhalte des partizipatorischen Netzes und auf Möglichkeiten der Interaktion. Daher sollte auch die Kategorie „Gender“ unter den Bedingungen des *Web 2.0* erneut analysiert werden. Denn dadurch könnten Stereotypen offengelegt und neue subversive Konstruktionen und Bilder von „Gender“ gefördert werden. Dieser Artikel zeigt, dass gezielte Interaktionen im *Web 2.0* nach den Prinzipien von Medien- und Genderkompetenz zu einer Befreiung von Genderkonventionen beitragen können. Zudem können sie emanzipatorische Prozesse unterstützen und das Selbstvertrauen der UserInnen stärken.

During the past few years, the Internet has been transformed more and more towards a global participatory network. *Facebook*, *YouTube*, *flickr* or *Wikipedia* are outstanding examples of this development. At least theoretically everybody linked to the Internet can participate in the social web. In fact, this offers new possibilities like expanded ways of connecting people. On the other hand there are new challenges, e.g. the handling of private data in the Internet. Another transformation concerns the role of the media recipient. He/she is no longer just consuming, but also producing contents. This is why the recipients of Web 2.0 are now called „prosumers“. These important changes lead not only to the consequence of redefining media literacy. They also modify our view on the contents of the participatory net and on the possibilities of interaction. Therefore the category „gender“ should be reanalyzed under the conditions of *Web 2.0*. By using this category stereotypes can be laid open, new subversive constructions and images of gender can be promoted. This article argues that purposeful interactions in the *Web 2.0* along the principles of media literacy and gender competence can contribute to a liberation of gender conventions. Moreover they can promote emancipatory processes and help to advance the users' self-esteem.

1. Einleitung

StudiVZ, Facebook, YouTube, flickr, Wikipedia – das *Web 2.0* treibt seine Blüten. Das „Mitmach-Netz“ lädt „alle“ ein, sich an der Gestaltung von Medien und vor allem an deren Inhalten zu beteiligen. Von NutzerInnen-Kommunikation ist die Rede, welche gleichberechtigt stattfindet und in neuen Dimensionen demokratisches Potenzial beinhaltet. Euphorische Hoffnungen machen sich breit. Ist das *Web 2.0* die nachdrückliche Chance für mehr Beteiligung und Mitsprache? Verleiht es auch den Schwachen eine Stimme? Bietet es emanzipatorisches, befreiendes Potenzial? Bestimmt, so meine These, erfüllen sich diese Hoffnungen im *Web 2.0* zum Teil. Jedoch gilt es einige Punkte zu bedenken:

Erstens handelt es sich auch beim „Mitmach-Netz“ um mediale Angebote, die von AnbieterInnen kontrolliert werden. Wer einmal ein Profil auf *Facebook* erstellt hat, weiß, dass hier Kategorien vorgegeben sind, die wenig Abweichung zulassen. Einträge auf *Wikipedia* werden nachträglich wieder gelöscht oder bearbeitet. Ebenso verhält es sich mit Gesprächsforen und Video- bzw. Fotoplattformen, die redaktionell betreut werden und damit einer Kontrolle unterliegen. Die Kontrolle geht aber darüber hinaus, indem ein Wust an Daten von UserInnen generiert und gespeichert wird und den Netzbetreibern zur weiteren Verwendung zur Verfügung steht. Durch Firmenübernahmen und -konzentrationen ballt sich die Macht bei den momentan agierenden globalen Media-Playern. Von gleichberechtigter Kommunikation würde ich deshalb nur mit Vorsicht sprechen.

Zweitens ist zu berücksichtigen, wer diese „alle“ sind, die sich am *Web 2.0* beteiligen. Auch wenn Studien zufolge die Internetnutzung ständig zunimmt,⁸¹ sind immer noch Menschen von der digitalen Welt ausgeschlossen, sei es aus Mangel an technischen Ressourcen oder aufgrund von fehlender Medienkompetenz, hier verstanden im Sinne der technischen Kompetenz. (Den Medienkompetenzbegriff werde ich später noch ausdifferenzieren.) Außerdem gilt zu beachten, dass die Anzahl jener UserInnen, die sich mit eigenen Beiträgen aktiv im Netz beteiligen, deutlich geringer ist als die Anzahl jener, welche die Angebote lediglich passiv nutzen (Busemann/Gscheidle 2010: 368). Das demokratische oder emanzipatorische Potenzial ist also nicht so euphorisch zu beurteilen, wie es oft den Anschein hat, sondern es betrifft eben nur einen kleinen Teil der Bevölkerung, vor allem Teenager und Twens (vgl. ebd.: 360).

Drittens ist ins Feld zu führen, dass auch jene „alle“, die am *Web 2.0* partizipieren, nicht immer in ausreichendem Ausmaß über die kulturellen Fähigkeiten verfügen, um das Internet auch in einem demokratischen, emanzipatorischen Sinn zu nutzen. Personen mit höherem Bildungshintergrund sind diesbezüglich im Vorteil, wie einschlägige Studien (z. B. Paus-Hasebrink 2009) feststellen. Um aber die Chancen wahrnehmen zu können, die das „Mitmach-Netz“ zweifelsohne bietet, sind spezielle Fähigkeiten erforderlich, welche ich unter die Oberbegriffe *Medienkompetenz* und *Genderkompetenz* fasse.

Bevor ich im Detail auf diese Kompetenzen eingehe, werde ich den Rahmen dafür bereitstellen, indem ich unter Punkt 2 auf den Medienumgang Jugendlicher eingehe und mich unter Punkt 3 mit dem Verhältnis zwischen Neuen Medien⁸² und Gender, also dem sozialen Ge-

81 ARD/ZDF-Onlinestudie 2011, Entwicklung Onlinenutzung, unter: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=onlinenutzung> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

82 „Neue Medien“ verstehe ich in diesem Beitrag synonym mit digitalen Medien, wobei v. a. auf Computer und Internet fokussiert wird.

schlecht, beschäftige. Von diesem Rahmen ableitend gehe ich dann unter Punkt 4 auf die meines Erachtens wesentlichen Kompetenzen im *Web 2.0* ein, eben *Medienkompetenz* und *Genderkompetenz*. Dabei wird auch erläutert, wie diese Fähigkeiten, z. B. in Schulen oder in der Jugendarbeit aktiv gefördert werden können, sodass diese die Jugendlichen im Sinne eines „Empowerments“ dazu befähigen, das *Web 2.0* auf eine emanzipatorische, demokratische Weise zu nutzen. Dass ich in dem Text auf Jugendliche fokussiere ist der Tatsache geschuldet, dass sie die zentrale NutzerInnengruppe des „Mitmach-Netzes“ darstellen (vgl. Busemann/Gscheidle 2010: 360) und daher für sie zahlreiche medienpädagogische Programme existieren. Bei diesen Programmen sollte die Förderung von Gender- und Medienkompetenz im Zentrum stehen.

2. Jugendliche und das Web 2.0

Begriffe wie die „Generation@“ oder die „Digital Natives“ sind zu geflügelten Worten geworden. Gemeint ist eine neue Generation von Kindern und Jugendlichen, welche bereits mit den Neuen Medien aufwächst und diese nicht nur nutzt, sondern auch daran partizipiert. Aktuelle Zahlen belegen die Faszinationskraft des wohl markantesten Beispiels der Neuen Medien, dem Internet. Der diesjährigen ARD/ZDF-Onlinestudie zufolge nutzen 2011 in Deutschland 100 % der 14- bis 19-Jährigen das Internet.⁸³

Der Begriff *Web 2.0* steht, wie bereits eingangs angedeutet, für interaktive und partizipative Anwendungen im Internet. UserInnen werden selbst zu AutorInnen, Kommentierenden und Mediengestaltenden. Beispiele für das „Mitmach-Netz“ habe ich mit den Social Networks bzw. Online-Communities *studiVZ* oder *Facebook* bereits angesprochen. Sie stellen besonders attraktive Plattformen bereit, mit deren Hilfe Jugendliche bereits große Teile ihrer sozialen Beziehungen pflegen. Gemäß den Ergebnissen der aktuellen, auf Deutschland bezogenen JIM-Studie sind *Social Networks* neben Instant-Messaging-Programmen die wichtigsten Kommunikationstools Jugendlicher zwischen 12 und 19 Jahren (MPFS 2010: 29). Aber auch Online-Video- oder -Fotoportale wie *YouTube* oder *flickr* sind beliebte Plattformen für Jugendliche, ermöglichen sie es doch, selbst kreierte Videos oder Fotos einem breiten Publikum zugänglich zu machen und dabei Feedback zu bekommen. Jedoch bescheinigen die JIM-Studie 2010 sowie auch die ARD/ZDF-Online-Studie 2010 diesen Mitmach-Aktivitäten deutlich weniger Relevanz als den Communities.⁸⁴

Nur 7 % der Jugendlichen stellen mehrmals pro Woche Fotos oder Videos online, während 70 % mit der gleichen Häufigkeit Beziehungen über Online-Communities pflegen (MPFS 2010: 30; 35). Noch weniger Alltagsrelevanz besitzt das Verbreiten von Podcasts (ebd.: 35), also von Online-Radiobeiträgen, die von UserInnen abonniert werden können. Weblogs, das sind Online-Tagebücher, und Wikis zählen ebenso zu jenen Angeboten des *Web 2.0*, welche nur von einer Minderheit aktiv genutzt werden. Mit letzterem sind Websites gemeint, welche von UserInnen verändert und bearbeitet werden können. Das prominenteste Beispiel dafür ist die Online-Enzyklopädie *Wikipedia*. Obwohl die beiden zitierten Studien, mit Ausnahme der Social

83 ARD/ZDF-Onlinestudie 2011: Internetnutzer in Prozent, unter: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=onlinenutzungprozen> (letzter Zugriff: 18.04.2012).

84 Wie aus der ARD/ZDF-Onlinestudie 2010 hervorgeht, werden die Möglichkeiten, user generated content ins Netz zu stellen, jedoch innerhalb der Social Communities doppelt so häufig genutzt wie in den originären Plattformen (vgl. Busemann/Gscheidle 2010: 366).

Networks, eher verhaltene Mitmach-Aktivitäten von Jugendlichen im *Web 2.0* verzeichnen (MPFS 2010: 34; Busemann/Gscheidle 2010: 362f.), werden die Angebote dennoch zur Information und Unterhaltung herangezogen. So nutzen beispielsweise zwei Drittel der Jugendlichen regelmäßig Online-Videoportale wie *YouTube* (MPFS 2010: 30).

Die Antwort auf die Frage nach der Attraktivität der digitalen Medien ist komplex. Sie informieren, unterhalten und liefern Angebote zur Sinnstiftung und Orientierung. Sie ermöglichen soziale Teilhabe, Partizipation am medialen Geschehen und sind anerkannte Freizeitoptionen in Peer-Gemeinschaften. Auch im Prozess des Erwachsenwerdens spielen Neue Medien eine bedeutende Rolle. Im Umgang mit digitalen Medien erleben sich die *Digital Natives* als ExpertInnen. Durch ihre Mediennutzung gewinnen sie ein gewisses Maß an Selbstbestimmung, wenn wir zum Beispiel an Handyverträge denken. Weiters dienen die Neuen Medien der Abgrenzung von der Erwachsenenwelt und schließlich der Auseinandersetzung mit dem eigenen biografischen Werden, wie beispielsweise in Online-Tagebüchern. (Vgl. Roth-Ebner 2010: 33f.).

3. Neue Medien und Gender

Was die Internetnutzung anbelangt, so unterscheiden sich gemäß den oben erwähnten Untersuchungen die Zahlen von Mädchen und Jungen nicht wesentlich. Die Wahrnehmung von Geschlecht in Zusammenhang mit dem Computer oder Technologien generell verweist allerdings auf dezidiert geschlechtsspezifische Zuschreibungen. „Jungen arbeiten am Computer, Mädchen können Seilspringen ...“, lautet der vielsagende und ironisch gemeinte Titel eines Buches von Bettina Jansen-Schulz und Conni Kastel (2004). Wie fest diese Vorurteile in unseren Köpfen verankert sind, zeigt die groß angelegte Studie zur geschlechtsspezifischen Relevanz des Internet von Julia Ahrens. Sie hat festgestellt, dass immer noch Männern technische Kompetenzen zugeschrieben werden, Frauen jedoch eher nur als Nutzerinnen wahrgenommen werden (vgl. Ahrens 2009: 232). Traditionelle Rollenaufteilungen finden sich in der Studie bestätigt. Diese Vorurteile liegen wie Interpretationsfolien über unseren Wahrnehmungen und beeinflussen damit auch unser Verhalten. Zudem sind diese Vorurteile inzwischen zumindest zum Teil überholt und auch durch Studien widerlegt worden, wie z. B. durch die Studie von Britta Schinzel und Esther Ruiz Ben, die sich auf junge Frauen und Männer in Gymnasien und Hochschulen bezog. Den Untersuchungsergebnissen zufolge stehen Mädchen und Frauen in ihrer Computer- und Internetkompetenz den Jungen und Männern um nichts nach (Schinzel/Ruiz Ben 2002: 3f.). Stereotypisierungen von Geschlecht sind aber auch in medialen Produkten allgegenwärtig. Computerspiele sind hierfür ein treffliches Beispiel. Wie die Medien- und Genderforscherin Karin Esders (Esders 2006: 268) hervorhebt, sind diese durchdrungen von Geschlechterstereotypen. So spiegelt schon der Name der Nintendo-Konsole „Game Boy“ wider, für wen diese Spiele – zumindest in ihren Anfängen – gemacht waren: für Jungen, denen eine stärkere Affinität zu Computerspielen zugeschrieben wurde. Auch die Spielstrukturen und -geschichten richteten sich an die zugeschriebenen Erwartungen eines männlichen Publikums und betonten demnach Wettbewerb, Kampf – das sogenannte „Schneller-Höher-Weiter-Paradigma“, das neoliberale Werte fördert. In den 1990er-Jahren schließlich wurden Mädchen als neue Kaufzielgruppe entdeckt und es wurde versucht, mit sogenannten *Girl's Games* Mädchen verstärkt für die Technik zu begeistern. Das Resultat waren pink eingefärbte Spiele, in denen Beziehungen das Hauptthema waren (Esders 2006: 270f.). „In diesen Girl's Games wird die

Computertechnologie dazu eingesetzt, den Mädchen genau jene Fähigkeiten und Tugenden zu vermitteln, die ihnen in arbeitsteilig organisierten Gesellschaften traditionell abverlangt und zugeschrieben werden.“ (Esders 2006: 273)

Das Spieldesign solcher Computerspiele entspricht der Auffassung von natürlich gegebenen Differenzen zwischen den Geschlechtern – im Sinne von „Frauen sind so, Männer sind so“ bzw. „Männer sind vom Mars. Frauen von der Venus“, wie John Gray in seinem Buchtitel (1998) postuliert. Mit diesen scheinbaren Differenzen sind gesellschaftlich regulierte Standards verknüpft, was als „weiblich“ und was als „männlich“ zu gelten hat. Nach diesem Muster funktionieren auch die Dualismen von öffentlich und privat. „Öffentlichkeit ist die Sphäre der Politik, der Erwerbsarbeit, der Finanzen und männlich konnotiert; Privatheit ist die Sphäre der Familie, der Kindererziehung, der Pflege und weiblich konnotiert.“ (Schachtner 2010: 1) Mit diesen Zuschreibungen gehen geschlechtsspezifische Hierarchisierungen einher, wobei das männliche Geschlecht in der Regel höher bewertet wird als das weibliche. Wer aus diesen gesellschaftlich regulierten Geschlechternormen fällt, sei es durch abweichende geschlechtliche Identität oder durch unkonventionelles Verhalten, hat gesellschaftliche Sanktionen zu befürchten.

Im Gegensatz dazu geht die Genderforschung heute jedoch davon aus, dass das soziale Geschlecht, also wie wir uns als Männer und Frauen verhalten, konstruiert ist und im Alltag immer wieder durch unser Verhalten aktiv hergestellt, inszeniert wird. Mit dem Begriff des „doing gender“ wird das fortwährende aktive Herstellen von Geschlechtszugehörigkeiten betont. Im Doing-Gender-Ansatz⁸⁵ werden das Festhalten an diesen Stereotypen und das Verharren in den beiden Polen „weiblich“ und „männlich“ sowie die damit verbundene zugeschriebene Arbeitsteilung der Geschlechter kritisiert. Abseits von Kategorien, Strukturen und Zwängen wird Geschlecht als formbar, veränderbar und fließend gesehen. Die Begriffe „Frau“ und „Mann“, „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ werden dabei zu leeren Stereotypen, die zwar konstruierte Bedeutungen aufweisen, bei näherem Betrachten aber als Mythen entlarvt werden.

Beispiele für *doing gender* im *Web 2.0* sind nicht schwer zu finden: Allein die Tatsache, dass bei Online-Registrierungen meist verbindlich nach dem Geschlecht gefragt wird, zeigt, dass immer noch an den zwei Polen festgehalten wird. So habe ich, inspiriert von Tanja Carstensen (2011), einen Selbstversuch im Social Network *studiVZ* durchgeführt und versucht, mich ohne Angabe des Geschlechts anzumelden. Das Ergebnis war eine Fehlermeldung des Anmeldesystems mit dem Wortlaut: „Bei uns können sich nur männliche oder weibliche Wesen anmelden.“ Carstensen verweist zum einen auf bipolare Strukturen, welche in die Technologie eingeschrieben sind, wie in obigem Beispiel durch Zwangszuordnung. Zum anderen setzt sich dieses Muster auch in der Nutzung der Technologien fort, indem etwa UserInnen ihre Profile entlang der Dualismen „männlich/weiblich“ entwerfen und dabei häufig klischeehafte Darstellungsformen nutzen (Carstensen 2011: ff.). Ebenso ist das digitale Netz mit seiner Anonymität Plattform für Sexismus und frauenfeindliches Verhalten (Döring 2000: 187). Dies manifestiert sich nicht nur auf einschlägigen Pornoseiten, sondern auch in Foren, Chats und beispielsweise *Facebook*-Gruppen.

Jedoch: Was konstruiert ist, kann auch dekonstruiert werden – im Sinne eines „undoing gender“. Das heißt, dass Geschlechterklischees und -hierarchien aufgebrochen werden und um

85 Aus der amerikanischen Ethnomethodologie kommend wurde der Ansatz in Deutschland zunächst von Carol Hagemann-White, Angelika Wetterer und Regina Gildemeister aufgegriffen.

neue Perspektiven angereichert werden können. Mit der Wahrnehmung dieser neuen Formen von Geschlecht verändert sich nach und nach die gesellschaftliche Perspektive auf Geschlecht und Geschlechtsrollen. Wie konkret kann ein „undoing gender“ im Internet stattfinden? Exemplarisch möchte ich dies an drei Möglichkeiten aufzeigen:

a. Gender Swapping, Identitätsexperimente online

Obwohl Aktivitäten des Geschlechtertausches online auch Risiken bergen (vgl. Turkle 1998: 345), sind sie in einem vernünftigen Ausmaß dazu geeignet, sich auch einmal in der Rolle des anderen Geschlechts auszuprobieren. Beispielsweise kann in einem Chat getestet werden, wie „mann“ als Frau behandelt wird und umgekehrt. Dazu ist zu bemerken, dass solcherlei Experimente ein Verantwortungsgefühl gegenüber den InteraktionspartnerInnen im Netz voraussetzen, damit diese nicht in Enttäuschungen und Beleidigungen resultieren. Eine abgeschwächte Variante sind Experimente mit der eigenen Geschlechtsidentität, indem frau/man versucht, in Kommunikationen oder in Online-Spielen jeweils unterschiedliche Aspekte ihrer/seiner selbst zu betonen. Dies können traditionell zugeschriebene „männliche“ Verhaltensweisen sein, wie z. B. ein aggressives Kommunikationsverhalten oder „weiblich“ konnotierte Handlungen, wie etwa empathisches Zuhören. Solche Inszenierungen schärfen das Bewusstsein für die Konstruiertheit von Geschlecht und von Identität generell und eröffnen die Sicht auf eine Gestaltbarkeit des eigenen Verhaltens.

b. Ironie, Parodie

Die zweite Möglichkeit sehe ich in ironischen oder parodistischen Kommentaren bzw. Inszenierungen online. Mit seinen Kommunikations- sowie Foto- und Videoplattformen bietet das Internet hierfür niedrigschwellige Möglichkeiten. Parodie ist ein geeignetes Instrument, um mit einem Augenzwinkern Kritik zu üben, also warum nicht auch Kritik an herrschenden Geschlechterhierarchien und den damit verbundenen Ungerechtigkeiten? Die Philosophin Judith Butler stiftet zur Parodie, zur Geschlechterverwirrung an, um die „Natürlichkeit“ der Zweigeschlechtlichkeit aufzuheben (Butler 1994: 218). Parodie erheitert, überrascht, verblüfft und verunsichert. Parodie lässt sich nicht auf Wahrheiten festlegen, sondern erzeugt neue Realitäten, worauf laut Sgier (1994: 114) auch der Haupteffekt der Parodie beruhe. Ziel sei es, die Nachahmung, die Imitation immer wieder anders zu vervielfältigen, sodass ein Feld multipler Geschlechtsidentitäten entstehe (vgl. ebd.: 118). Beispielhaft dafür sind die Arbeiten der Transgender-Künstlerin Jakob Lena Knebl, welche auch im Internet zu sehen sind.⁸⁶ Knebl spielt mit der eigenen Geschlechter-Verrücktheit. Es entstehen Brüche und Vervielfältigungen von Geschlechtsidentitäten.

c. Kritische/subversive Vernetzung

Als dritten Punkt möchte ich auf konkrete Projekte und Netzwerke hinweisen, welche politische Anliegen zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit verfolgen bzw. dazu beitragen, bestehende Geschlechterverhältnisse aufzubrechen. Das Internet ist mit seiner Nutzerinnen-

⁸⁶ Vgl. <http://www.jakoblenaknebl.com/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Nutzer-Kommunikation dazu geeignet, Menschen mit denselben Zielen aus unterschiedlichsten Kontexten und geografischen Bezügen miteinander zu verbinden. Ohne großen Einsatz kann mitdiskutiert werden, können gemeinsame Aktionen geplant werden. Maedchenmannschaft.net⁸⁷ etwa ist ein feministisches deutsches Weblog. Auf transgender.at⁸⁸ treffen sich Personen jenseits der binären Geschlechterordnung und die Seite ichbinpapa.de⁸⁹ dient als Beispiel dafür, dass die subversive Vernetzung auch Männer betrifft. Auch auf *Facebook* existieren bereits einige Gruppen, die sich diskursiv mit Genderthemen auseinandersetzen, wie z. B. die „Transgender support group“.

Insgesamt bleibt festzustellen, dass das Internet und seine Repräsentationen von Geschlechtern keine eindeutigen Schlüsse erlauben, sondern dass aufgrund der Heterogenität des virtuellen Raumes vieles möglich ist und auch vieles passiert: von der Reproduktion traditioneller Geschlechtsrollenbilder über die Umkehrung dieser bis hin zur Geschlechterkritik. Das bedeutet, dass das emanzipatorische Potenzial des digitalen Netzes stark von der Art der Nutzung abhängt. Eine in diesem Sinne gewinnbringende Nutzung wiederum setzt spezifische Kompetenzen voraus, welche Thema des folgenden Abschnitts sind.

4. Medienkompetenz & Genderkompetenz im Web 2.0

Die kompetente Nutzung von Neuen Medien und deren Inhalten hat sich in der gegenwärtigen Medien- und Informationsgesellschaft zur neuen Kulturtechnik entwickelt und wird auch am Arbeitsmarkt inzwischen vorausgesetzt (Schulz-Zander 2005: 13). Den Begriff „Medienkompetenz“ beschreibt Schachtner (Schachtner 2001: 657f.) mit Bezug auf Neue Medien in vier Dimensionen:

1. Instrumentell-qualifikatorische Dimension (fachgerechter Umgang mit der Technik),
2. Aneignungs- und Gestaltungsdimension (kompetente Nutzung der unterschiedlichen Anwendungen),
3. reflexiv-kritische Dimension (kritisches Nachdenken über Medien und deren Inhalte, Erkennen von Gefahren),
4. medienkontrastierende Dimension (Integration des Mediengebrauchs in den Alltag).

2010 fügt Schachtner mit Blick auf das *Web 2.0*, das nun stärker auf Interaktivität ausgerichtet ist, als weitere Fähigkeiten noch die *kommunikative*, die *kooperative* und die *transkulturelle* Kompetenz hinzu (Schachtner 2010: 6).

Genderkompetenz kann als Querschnittsdimension von Medienkompetenz gesehen werden, denn sie spielt in allen von Schachtner (2001 und 2010) konzipierten Dimensionen eine Rolle. Folgen wir der Definition auf der Website des Genderkompetenzzentrums der Humboldt-Universität zu Berlin, bedeutet Genderkompetenz „die Fähigkeit von Personen, bei ihren Aufgaben Gender-Aspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu bearbeiten“⁹⁰. Drei Voraussetzungen werden im Rahmen dieser Definition für Genderkompetenz formuliert:

87 Vgl. <http://maedchenmannschaft.net/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

88 Vgl. <http://transgender.at/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

89 Vgl. <http://www.ichbinpapa.de/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

90 Quelle: GenderKompetenzZentrum der Humboldt-Universität zu Berlin, unter: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

1. *Das Wollen*: Es muss eine Motivation und Bereitschaft zum gleichstellungsorientierten Handeln gegeben sein.
2. *Das Wissen*: Die Fakten zur Lebenssituation der unterschiedlichen Geschlechter müssen mit dem eigenen Fachwissen verknüpft werden.
3. *Das Können*: Konkrete Handlungsoptionen sowie Zuständigkeiten müssen gegeben sein.

Was das Genderkompetenzzentrum der Humboldt-Universität zu Berlin für formale Kontexte, z. B. in öffentlichen Verwaltungen beschreibt, gilt auch für die Zusammenhänge der jugendlichen Kommunikation und Mediengestaltung, wie sie im *Web 2.0* zu finden sind. So ist Genderkompetenz im *Web 2.0* nur möglich, wenn die Bereitschaft besteht, Geschlechterverhältnisse zu hinterfragen, wenn ein konkretes Wissen um Benachteiligungen und Stereotypen vorhanden ist und wenn es auch digitale Plattformen gibt, um öffentlich zu agieren und zu interagieren.

Die digitalen Medien eignen sich für Prozesse des Aufrüttelns, des Durchbrechens, beinhalten sie doch die potenzielle Möglichkeit, dass alle an den Kommunikationen teilhaben und sich selbst einbringen. Für Christina Schachtner (Schachtner 2010) bietet das Internet Räume, in denen Fähigkeiten gestärkt werden können und Neues erprobt werden kann. So wird in Foren und Netzwerken über neue Identitätsentwürfe verhandelt, z. B. in den von ihr untersuchten Mädchen- und Frauennetzen. Durch die Kommunikation über Grenzen hinweg wird es auch möglich, neue Kulturen kennenzulernen, was den Blick auf die eigene Welt schärfen hilft. Auf Video- und Fotoportalen oder aber in Netzwerken und Blogs haben die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre eigenen Medienproduktionen einem Publikum zugänglich zu machen. Dass sie dabei von anderen gesehen werden und Feedback auf ihre Arbeiten erhalten, bestärkt die Jugendlichen und gibt ihnen Selbstvertrauen. Wie jedoch die *YouTube*-Forscherin Farida Vis zu bedenken gibt, verleiht das *Web 2.0* den Individuen eine Stimme, ob sie gehört werden, sei eine andere Frage.⁹¹ Diese kann auch hier nicht beantwortet werden. Jedoch plädiere ich dafür, das Gehört-Werden nicht zu überbewerten. Meiner Ansicht nach genügt auch schon die Möglichkeit dazu, um Selbstbewusstsein zu gewinnen. Außerdem könnte ein Feedback von einer einzigen Person, die eine Stimme hört, bereits ein Gefühl der Bestätigung hervorrufen.

Wie kann Genderkompetenz in Verbindung mit Medienkompetenz pädagogisch gefördert werden? Dazu möchte ich nochmals auf den *Doing-Gender-Ansatz* zurückkommen. Folgen wir diesem Ansatz, so kommt es in der Arbeit mit Jugendlichen darauf an, nicht die vermeintlichen geschlechtsspezifischen Fähigkeiten von Jungen oder Mädchen zu fördern, sondern bei den Individuen anzusetzen und ihre ganz eigenen, sehr unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten zu stärken. Letztlich muss es auch darum gehen, Jungendliche dazu zu ermächtigen, Gendertereotype und -ungerechtigkeiten zu erkennen, zu hinterfragen und diese vielleicht sogar mit dem eigenen Verhalten zu durchbrechen. *Empowerment* nenne ich diese Maßnahme.

Jansen-Schulz (2004: 107f.) formuliert 15 Prinzipien geschlechterbewussten Schulunterrichts mit Neuen Medien. Daraus möchte ich die für mich zentralen Punkte hervorheben: *Gender Mainstreaming*, also die strukturelle Gleichstellung aller Geschlechter, ist in den Unterricht zu integrieren. Die Lehrpersonen sollten auf eine geschlechtergerechte Sprache achten

⁹¹ Vortrag von Farida Vis: Overcoming the Challenges of Digital Video Data: Cross-disciplinary Methods for YouTube, bei der CRESC Annual Conference 2010, The Social Life of Methods, Oxford (GB), am 03.09.2010.

und Unterrichtsbeispiele sowie didaktische Zugänge so gestalten, dass sich Mädchen und Jungen gleichermaßen angesprochen fühlen. Zudem kann über Lehrinhalte oder Medieninhalte Reflexion über gesellschaftliche Geschlechterhierarchisierungen und -stereotype angeregt werden. Dies bedeutet z. B., auch weibliche Technikvorbilder zu erwähnen, wie etwa die Computerpionierin Ada Lovelace. Ein konkreter Ansatz, Jugendliche in ihrer Gender- und Medienkompetenz zu fördern ist es, ihnen einen ExpertInnenstatus zuzusprechen. Der Vorschlag von Jansen-Schulz lautet, ein Mädchen und einen Jungen jeweils für einen Zeitraum zu PC-ExpertInnen zu ernennen, die dann von den anderen zuerst gefragt werden müssen, wenn Probleme oder Unklarheiten am PC auftreten.

Moser/Niesyto (2009: 39) folgend möchte ich noch einen weiteren Punkt hinzufügen: Medienpädagogik soll, wenn sie auch bildungsfernere Schichten erreichen will, an die Medienerlebnisse der Jugendlichen anschließen. D. h. auch *Big Brother* oder *Deutschland sucht den Superstar* oder – denken wir an Computerspiele – *Counterstrike* eignen sich dazu, Diskussionen zu medialen Inhalten anzuregen. Wichtig ist es, den Jugendlichen das Gefühl zu geben, mitreden zu können, und das können sie am besten bei ihren Themen. Damit korrespondiert auch die Empfehlung von Wolfgang Schindler (2008: 47). In seiner Computermedienpädagogik plädiert er dafür, die Jugendlichen nicht „abzuholen“ und an irgendeinen pädagogisch wertvollen Ort zu bringen, sondern sie auf ihrem Weg zu begleiten. D. h. auch die Mediennutzung der Jugendlichen ernst zu nehmen und sich auf ihre Inhalte und Kanäle einzulassen. So spricht sich Schindler für virtuelles Streetwork etwa in *World of Warcraft* aus sowie für Online-Beratungen. Monika Seidl (2009: 48) schlägt vor, Computerspiele als „Schule des Sehens“ einzusetzen, um an ihnen die Sensibilität für geschlechtsspezifische Zuschreibungen zu trainieren. Computerspiele, so Seidl, bilden ab „und bestimmen zugleich, was uns als normal erscheint und was als normal zu gelten hat“ (Seidl 2009: 49). Die Empfehlung für populärkulturelle Medienbeispiele unterstreicht das bekannte Zitat von Marshall McLuhan:

„Anyone who tries to make a distinction between education and entertainment doesn't know the first thing about either.“

5. Schlussbemerkung

Medien- und Genderkompetenz sind, so lässt sich resümierend feststellen, zentrale Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien. Sie ermöglichen nicht nur eine gewinnbringende und verantwortungsbewusste Mediennutzung, sondern auch gesellschaftliche oder politische Einmischung und *Selbst-Empowerment*. Auf zwei Punkte möchte ich abschließend noch hinweisen: Erstens ist es, wie eingangs ausgeführt, wichtig, dass Jugendliche begreifen, Interaktivität mit Medien nicht als gleichberechtigte Kommunikation zu verstehen. Herrschende Machtbeziehungen und deren konkrete Auswirkungen auf die Mediennutzung Jugendlicher müssen mit reflektiert werden. Zweitens dürfen *Medienkompetenz* und *Genderkompetenz* nicht als Schlüsselkompetenzen von Jugendlichen verstanden werden, sondern auch von jenen, die sich mit ihnen beschäftigen (vgl. auch Schachtner 2010: 6).

Literatur

- Ahrens, Julia (2009): *Going online, doing gender. Alltagspraktiken rund um das Internet in Deutschland und Australien*, Bielefeld: transcript.
- Busemann, Katrin/Gscheidle, Christoph (2010): Web 2.0: Nutzung steigt – Interesse an aktiver Teilhabe sinkt. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2010, in: *Media Perspektiven*, 7–8, 359–368.
- Butler, Judith P. (1994): *Das Unbehagen der Geschlechter*, 4. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Carstensen, Tanja (2011): Gender struggles in Web 2.0, in: Hofstätter, Birgit/Getzinger, Günter (Hg.): *Proceedings 10th IAS-STIS Annual Conference „Critical Issues in Science and Technology Studies“*, IFZ Graz, CD-Rom, 1–6.
- Döring, Nicola (2000): Geschlechterkonstruktionen und Netzkommunikation, in: Thimm, Caja (Hg.): *Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet*, 182–207, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Esders, Karin (2006): Gender Games. Geschlecht und die ungleiche Lust am Spiel, in: Neitzel, Britta/Nohr, Rolf F. (Hg.): *Das Spiel mit dem Medium. Partizipation – Immersion – Interaktion*, 262–276, Marburg: Schüren.
- Gray, John (1998): *Männer sind anders. Frauen auch. Männer sind vom Mars. Frauen von der Venus*, aus dem Amerikan. übers. von Matthias Schossig, Vollst. Taschenbuchausgabe, München: Goldmann.
- Jansen-Schulz, Bettina/Kastel, Conni (Hg.) (2004): „Jungen arbeiten am Computer, Mädchen können Seil springen ...“ Computerkompetenzen von Mädchen und Jungen. *Forschung, Praxis und Perspektiven für die Grundschule*, München: kopaed.
- Jansen-Schulz, Bettina (2004): Gender und Computerkompetenzen in der Grundschule, in: Jansen-Schulz, Bettina/Kastel, Conni (Hg.): „Jungen arbeiten am Computer, Mädchen können Seil springen ...“ Computerkompetenzen von Mädchen und Jungen. *Forschung, Praxis und Perspektiven für die Grundschule*, 13–108, München: kopaed.
- Moser, Heinz/Niesyto, Horst (2009): Digital Divide – noch aktuell? Eine Diskussion, in: Hoffmann, Bernward/Ulbrich, Hans-Joachim (Hg.): *Geteilter Bildschirm – getrennte Welten? Konzepte für Pädagogik und Bildung*, 31–41, München: kopaed.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hg.) (2010): *JIM 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*, unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf> (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2009): Mediensozialisation im Kontext sozialer Brennpunkte. Befunde einer Panelstudie mit sozial benachteiligten Kindern in Österreich, in: Hoffmann, Bernward/Ulbrich, Hans-Joachim (Hg.): *Geteilter Bildschirm – getrennte Welten? Konzepte für Pädagogik und Bildung*, 42–49, München: kopaed.
- Roth-Ebner, Caroline (2010): Miterzieher Medien? Medienaneignung zwischen Orientierung und Abgrenzung, in: Dittler, Ullrich/Hoyer, Michael (Hg.): *Zwischen Kompetenzerwerb und Mediensucht. Chancen und Gefahren des Aufwachsens in digitalen Erlebniswelten aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht*, 33–46, München: kopaed.
- Schachtner, Christina (2010): Thesen zum Thema Feminismus im Web 2.0. Im Spannungsverhältnis zwischen Öffentlichkeit und Privatheit. Impulsreferat beim Green Ladies Lunch des Gunda-Werner-Instituts in der Heinrich-Böll Stiftung, 19.03.2010, 1–8, unter: http://www.wu.uni-klu.ac.at/cschacht/Vortrag_Feminismus_im_Web_2.0.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Schachtner, Christina (2001): *Neue Medien*, in: Keupp, Heiner/Weber, Klaus (Hg.): *Psychologie. Ein Grundkurs*, 647–659, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Schindler, Wolfgang (2008): Mit Netz und doppeltem Boden? Perspektiven pädagogischer Arbeit mit Jugendlichen im Web 2.0, in: Ertelt, Jürgen/Röll, Franz (Hg.): *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur*, 43–49, München: kopaed.
- Schinzl, Britta/Ruiz Ben, Esther (2002): Gendersensitive Gestaltung von Lernmedien und Mediendidaktik: von den Ursachen für ihre Notwendigkeit zu konkreten Checklisten. BMBF-Workshop Berlin zu „Gender Mainstreaming in der beruflichen Bildung: Anforderungen an Medienpädagogik und Medie-

- nentwicklung“, unter: http://www.uni-due.de/genderportal/publikationsplattform_detail.php?id=228 (letzter Zugriff: 18.04.2012).
- Schulz-Zander, Renate (2005): Nutzung Neuer Medien, Interesse und computerbezogene Selbstkonzepte von Mädchen und Jungen, in: Eble, Karin/Schumacher, Irene (Hg.): Mädchen mit Medien aktiv. Medienarbeit in der außerschulischen Bildung, 13–23, München: kopaed.
- Seidl, Monika (2009): Von richtigen Männern und richtigen Frauen. Geschlecht, Raum und Körper in Computerspielen, in: Sohns, Jan-Arne/Utikal, Rüdiger (Hg.): Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung, 45–63, Weinheim/Basel: Beltz.
- Sgier, Irena (1994): Aus eins mach zehn und zwei lass gehn. Zweigeschlechtlichkeit als kulturelle Konstruktion, Bern/Zürich/Dortmund: eFeF.
- Turkle, Sherry (1998): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Lothar Bodingbauer

Hacker im Schulsystem? Was wir vom Chaos Computerclub lernen könnten

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/332>

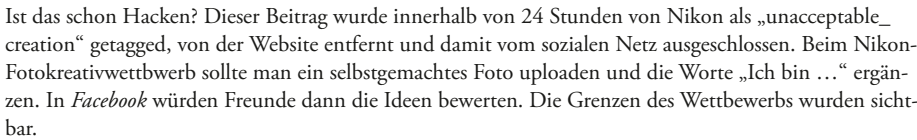
Abstract

Hacker sind gewohnt, in bestehende Systeme einzudringen. Das ist meist illegal. Hacken ist aber oft ein Prozess, der letztlich das System verbessert. Interessant ist, warum Schulsysteme derzeit weitgehend hackerfrei sind. Ist dies nicht sogar ein Nachteil für die notwendige Beweglichkeit dieser Systeme?

Hackers are used to penetrate into existing systems, which is nearly always illegal. However, hacking is often a process which serves to improve the system in the end. It would be interesting to know why currently school systems are mostly hacker-free. May this not even prove to be a disadvantage to the necessary flexibility of these systems?

Als unser Schikursbus im Winter 1986 beim Heimfahren vier Stunden auf der Autobahn im Stau festhing, fand ich mit den Befehlen *PEEK* und *POKE* den Eingang in meinen Taschencomputer *Sharp-1402*. Diese Programmierbefehle standen nicht im Handbuch und waren nirgendwo angegeben. Jemand hatte sie mir verraten. Mit ihnen könne man in den Maschinen-code eindringen und den Rechner in ungeahntem Ausmaß manipulieren. Durch Probieren und Kombinieren hackte ich mich ins System und konnte einige Stunden später jedes Pixel des Displays einzeln ansteuern. Unzählige Systemabstürze und nie gehörte Töne begleiteten den Prozess, an dessen Ende ich auf diesem besseren Taschenrechner, der nur für A–Z, Ziffern und einige Sonderzeichen gedacht war, *Hang-Man* programmierte.

25 Jahre später lernte ich beim Hören eines Podcasts über den Hintergrund und die Beweggründe der holländischen Hackerszene, dass ich als Schüler der 6. Klasse des Gymnasiums in Braunau ein klassischer Hacker war.



Weitere Beispiele aus dem Podcast über die holländische Hackerszene: Ein einzuführender Wahlcomputer wurde gehackt, um zu zeigen, dass er – anders als politisch angekündigt – keine Maschine mit Zahnrädern ist, die nur addiert. Der frühere Bildschirmtext wurde gehackt, um den Uploadstream dem Downloadstream anzupassen – und das wiederum, um den Benutzer von einem unmündigen Konsumenten, der nur sein „Ja“ anklickt, zum gleichberechtigten *Contentcreator* werden zu lassen.

Wenden wir diesen Ansatz in Schulsystemen an, sind die gesellschaftspolitischen Aspekte leicht erkennbar, wenn ich auch dort keine Hacker weit und breit erkennen kann. Der Downloadstream ist seit Jahrhunderten immens, der Uploadstream ist im Vergleich dazu marginal, er hinkt auch verglichen mit anderen Schauplätzen der Gesellschaft weit hinterher. Ich meine hier nicht die realen Netzwerke und Datenraten in Schulen, die SchülerInnen schon recht vernünf-

tig ein Benutzen *und* Erstellen von digitalem Content ermöglichen. Ich meine den großen Fluss der Bildungsbefehle, der in Schulsystemen meist von vorne nach hinten bzw. von oben nach unten verläuft und immer vom Schulsystem weg, hin zu ZeugnisempfängerInnen, Eltern und SchülerInnen, aber auch zu den LehrerInnen strömt. Die Empfänger können höchstens „ja“ oder „nein“ klicken bzw. die Noten 1 bis 5 eintragen. Die Sender aber gestalten den Rahmen, die Konsequenz, die Legitimation, das Recht.

Schon aus diesen gesellschaftspolitischen Ansätzen heraus, aber vor allem was die Qualität der Arbeit betrifft, wäre die Anwesenheit von Hackern in Schulsystemen interessant. Gute Hacker. Solche Leute wie jene vom Deutschen *Chaos Computer Club*, mit dessen Chef ich vor Kurzem ein Interview über Passwörter führte und der sich mit Sicherheit nicht der Illusion hingibt, dass es nur gute Hacker gibt. Eines der führenden Mitglieder dieses Computerclubs ist der Medienkünstler Tim Pritlove. Er ist ein exzellenter Fragensteller und produziert spannende Podcasts. Sie bestehen aus Gesprächen mit Menschen, die sich auskennen, mit denen er sich über Bitcoins, GSM Sicherheit, Privacy, Medienpädagogik, Filmsynchronisation, Feuerwehr, Nachrichtenagenturen, das Sonnensystem und Urheberrecht unterhält, oft zwei Stunden am Stück. Alle GesprächspartnerInnen sind Fachleute, aber allesamt Leute, die diese Hackermentalität aufweisen: perfekte Kenntnis über die Sache, den Willen, Gefälle im Autoritätssystem zu erkennen, das Bedürfnis Schwachstellen zu finden und durch exemplarischen Missbrauch dem System gespiegelt wieder vorzuweisen.

Ein System, das von Hackern belagert wird, sollte selbstbewusst bleiben. Das zeigen die Beispiele der holländischen Hacker. Im Idealfall – und das wurde im Podcast darüber sehr deutlich hörbar – stopft das angegriffene System als Reaktion nicht bloß die Eingangslücken, verklagt die Eindringlinge und macht weiter wie bisher, sondern es wandelt sich substantiell zum Nutzen der Umgebung um: Wahlcomputer wurden nicht eingeführt, weil gezeigt wurde, dass sie manipulierbar sind. Größere Uploadstreams wurden eingerichtet und angewendet auf Schulsysteme bedeutet diese Änderung eine Verbesserung der Machtverhältnisse: Die Systeme würden von bloßen regelvorschreibenden Systemen verstärkt zu rahmenschaffenden Systemen werden – was übrigens in Positivbeispielen auch ohne Hacker schon häufig der Fall ist. Diese Systeme könnten zu Schulnetzorganisationen werden, die Fairness her- und sicherstellen.

Warum gibt es aber in Schulsystemen keine Hacker? Warum scheinen sie als Angriffsziele nicht auf? Warum werden die Tätigkeiten der Schulsysteme zwar allgemein bejammert und kritisiert, die Änderungen der Systeme aber den Systemen selbst überlassen?

Wie sicher wären Schulsysteme bei Hackerangriffen eigentlich, wie würden sie reagieren, wenn Eindringlinge an den Grenzen rütteln und beginnen, Dinge, Strukturen, Mechanismen und Prozeduren ungeplant zu verwenden und sie sogar zu missbrauchen? Ich meine dabei noch gar nicht das Veröffentlichen von Dokumenten à la *WikiLeaks*, wo übrigens viele der veröffentlichten Bulletins sogar einen sehr guten Eindruck über die Qualität der Arbeit der amerikanischen Botschaften hinterlassen haben.

Seit meinen Versuchen mit dem *Sharp-1402* und dem Maschinencode habe ich viel programmiert und versucht, dieses Tun mit der anfordernden Umgebung abzustimmen. Gerade eben habe ich ein Buch über *Clean Code* gelesen und sehe zu Schulumgebungen viele Parallelen. Denn die wichtigen Fragen scheinen die gleichen zu sein: Wie programmiert man so, dass der Code schön ist? Was ist schöner Code überhaupt? Was ist guter Unterricht? Welchen Namen soll man verwenden, damit er gut gelesen werden kann? Sind die Bezeichnungen im Bildungswesen wirklich gut? Was passiert an den Randzonen der Programme (Kontakt mit Eltern

und der Schulbehörde)? Wie minimal muss man programmieren (Klarheit des Stundenaufbaus)? Was ist mit der Skalierbarkeit (Aufsteigen, große und kleine Klassen)? Wo definiert man Variablen (Rollen) und wie arbeitet man gemeinsam? Kann man das in der Schule überhaupt? Wie offen ist der Zugang, wie groß sind die Räume, wie starr ist der Aufbau? Was ist mit Abweichungen? Machen sie das System instabil oder stärken sie es?

Von der Schamlosigkeit, mit der sich Hacker diesen wichtigen Themen nähern, können wir alle lernen. Von dieser Respektlosigkeit vor scheinbar fertigen Strukturen. Von ihrer fachlichen Expertise, ihrem Willen, das System, um das es geht, zu drehen, zu wenden, auf Perversionspotenziale abzuklopfen, um es besser und vor allem auch um es gerechter zu machen. Hackermentalität könnten wir in Schulsystemen ganz gut brauchen und dazu kann ich LehrerInnen und Interessierten die Podcasts von *Chaos Radio Express* nur empfehlen. Oft genug geht es darin um Medienpädagogik und um Grundsatzfragen, mit denen wir zum Beispiel auch die Inhalte und Konsequenzen des Grundsatzerlasses zu IT und Internetpolicy des bm:ukk, der voriges Jahr erschienen ist, besser verstehen und bewerten können.

Links

Chaos Radio Express. Podcasts von Tim Prilove, unter: <http://chaosradio.ccc.de/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Die Datenschleuder. Das wissenschaftliche Fachblatt für Datenreisende, unter: <http://ds.ccc.de/> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Erlass des bm:ukk über den IT Einsatz und Internet Policy an Schulen: http://www.elc20.com/pdf_s/erlass_08.pdf (letzter Zugriff: 18.04.2012)

Thomas Ballhausen

Aufforderung zur Intervention. Ein Versuch über Guy Debord

Beitrag online im *Ressort Kultur/Kunst* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/337>

Abstract

Die konstruktive Auseinandersetzung mit Guy Debord und der Situationistischen Internationale (SI) dauert erfreulicherweise immer noch an. Auch die medienspezifischen Implikationen seines Denkens und Wirkens sind immer wieder Teil aktueller Debatten um Möglichkeiten und Limits partizipativer Strategien, denen Thomas Ballhausen in seinem Beitrag nachgeht.

The constructive debate on Guy Debord and the Situationist International (SI) is fortunately still thriving. The media-specific implications of his thoughts and actions are also time and again part of current debates on the potential of and limits to participatory strategies, which Thomas Ballhausen examines in his article.

1. Einleitung

Die Aktualität der Arbeiten Guy Debords (1931–1994) ist, wie auch jüngst erschienene Publikationen belegen, ungebrochen.⁹² Debord hat ein vielfältiges und facettenreiches Werk hinterlassen, das dem Duktus der französischen Avantgarden in Kunst und Literatur, vielleicht auch gegen seinen Willen, voll entspricht. In seinen Schriften sind all die magisch anmutenden Aspekte der Moderne enthalten: das Unerwartete, das Bizarre, die offenbarende Lesweise und Decodierung des urbanen Lebens- und Kulturraums.⁹³ In seinen überlieferten Arbeiten, von den lettristischen Bulletins bis zu den späten Memoiren, ist dabei eine bemerkenswerte Kontinuität in Poetik und Themenwahl festzustellen: Angesiedelt zwischen den poetisch-poetologischen Fixpunkten der Zweckentfremdung (*détournement*), des Umherschweifens (*dérive*) und

92 Vgl. zu diesem Punkt u. a. folgende aktuelle Publikationen: a.) für die Primärliteratur: Debord, Guy (2011): *Ausgewählte Briefe 1957–1994*, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 184); b.) für die Sekundärliteratur: Etzold, Jörn (2009): *Die melancholische Revolution des Guy-Ernest Debord*, Zürich: Diaphanes; Coverley, Merlin (2010): *Psychogeography*, London: Pocket Essentials; McKenzie Wark (2011): *The Beach Beneath the Street. The Everyday Life and Glorious Times of the Situationist International*, London: Verso und c.) für eine weitere Erschließung des direkten Umfelds von Debord: Rumney, Ralph (2011): *Der Konsul. Gespräche mit Gérard Berréby*, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 181). Für österreichische Forschungsbeiträge vergleiche u. a. die einschlägigen Arbeiten des Wiener Kultur- und Literaturwissenschaftlers Alexander Edelhofer.

93 Vgl. hierzu: Harrison, Charles/Wood, Paul (Hg.) (1998): *Kunsttheorie im 20. Jahrhundert. Künstlerschriften, Kunstkritik, Kunstphilosophie, Manifeste, Statements, Interviews*, Band II 1940–1991, 845ff., Ostfildern-Ruit: Hatje & Cantz.

der Auseinandersetzung mit dem Begriffskomplex des zu kritisierenden Spektakels einer bequemen Passivgesellschaft entfaltet Debord seine literarisch-philosophische Arbeit.

Die Zweckentfremdung ist dabei als gezielte Neuverwendung etablierter Elemente zu verstehen, bei der jedes entsprechende Element seiner (eigentlichen) Wichtigkeit und Bedeutung enthoben und zugleich durch Reorganisation in einen neuen organisatorischen, ganzheitlichen Zusammenhang eingegliedert wird. In diesem Spiel mit der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen beginnen sich die beiden Bedeutungsebenen palimpsesthaft zu überlagern, eine Transparenz der Sinne und Sinnhaftigkeiten tritt zutage. Die Indienstnahme des Depots der gegebenen Elemente einer zu kritisierenden Gesellschaft bzw. Kultur wird dabei zum ironischen Konterangriff, in dem die vorhandenen Angebote entgegen ihrer vorgesehenen, zumeist passiven Ausrichtung überarbeitet und – mit parodistischem Vorzeichen versehen – wieder in das zu sabotierende System eingespeist werden. Dieses *Re-Investment* gegen die Systemkohärenz findet sich bereits in den von Debord mitformulierten Ansätzen der „Lettristischen Internationale“ und manifestiert sich dort als Teil der sogenannten „Generallinie“:

„Das Ziel der Lettristischen Internationale ist die Schaffung einer leidenschaftlichen Struktur für das Leben. Wir experimentieren mit Verhaltensweisen, Formen von Dekor, Architektur, Urbanismus und Kommunikation, die geeignet sind, anziehende *Situationen* hervorzurufen. Dies ist der Gegenstand permanenter Kontroversen zwischen uns und vielen anderen, die letztendlich bedeutungslos sind, weil wir um ihren Mechanismus und dessen Abgenutztheit wissen. Die Rolle der ideologischen Opposition, die wir einnehmen, ist notwendig das Ergebnis geschichtlicher Bedingungen. Uns kommt lediglich die Aufgabe zu, daraus mehr oder minder hellsehtig Nutzen zu ziehen und uns, im gegenwärtigen Stadium, ihrer Zwänge und Grenzen bewußt zu sein. In ihrer letzten Entwicklungsphase sind die von uns angestrebten kollektiven Konstruktionen nur möglich nach dem Verschwinden der bürgerlichen Gesellschaft, der Art ihrer Güterverteilung und ihrer moralischen Werte. Wir werden zum Untergang dieser Gesellschaft unseren Beitrag leisten, indem wir mit der Kritik und der totalen Untergrabung ihres Begriffs von Vergnügen fortfahren und nützliche Schlagworte in die revolutionäre Aktion der Massen einbringen.“⁹⁴

Auch das Umherschweifen sollte zu den erwähnten Veränderungen und Unterminierungen beitragen. Dabei ist mit diesem Begriff aber weniger ein zufälliges Treiben abseits des klassischen Reisevorhabens oder des bürgerlichen Spaziergangs umrissen, als vielmehr ein zielloses, magisch anmutendes Nachspüren der vorhandenen Ströme und Einflüsse der städtischen Geografie und ihrer entsprechenden Ausformung, z. B. Architektur oder Dekor, definiert. Das leidenschaftsbetonte *Strömen* ist auf die zufälligen Begebenheiten und Begegnungen angewiesen, ohne seiner konservativ anmutenden, natürlichen Einschränkung möglicher Zufälle zu erliegen. Zu diesem Zweck erfolgt eine Neukombination gegebener Orientierungshilfen, etwa alter Karten, Aufnahmen oder schriftlicher Aufzeichnungen. Mittels der ergangenen Experimentssituationen wird das Nachreichen einer bislang vermissten Kartografie verborgener Einflüsse ermöglicht, lässt man – also auch Debord – doch mit dem Gestus pataphysischer Gelassenheit eben jenen Zufall für sich arbeiten. Dabei verpflichtet sich Debord als Autor aber keiner karnevalistischen Strategie temporär begrenzter Schrankenaufhebung, vielmehr setzt er auf ein

94 Debord, Guy [präsentiert] (2000): Potlatch. Informationsbulletin der Lettristischen Internationale. Mit einem Dokumentenanhang, 73f., Hervorhebung im Original, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 98).

Konzept einer transgressiven Ausweitung des durchquerten Systems. Die Option auf dauerhafte Verschiebungen, also Erweiterungen der als fest definierten Gesellschaftsgrenzen, soll dabei über gestaltete Situationen in leidenschaftlich aufgeladenen Umgebungen geschaffen werden. Diese später noch erwähnten Situationen sind darauf angelegt, auch über ihr zeitlich begrenztes Bestehen hinaus Änderungen zu bewirken, hier v. a. die materielle Basis des Verhältnisses zwischen Leben und Verhaltensweise offen zu legen. Im Gegensatz zum passiv erlebten Spektakel setzt die Poetik Debords somit auf beständige Intervention, auf permanente Einmischung

2. Umschrift und Nachkriegsavantgarde

Auf der Grundlage einer Vielzahl herangezogener literarischer und philosophischer Bezüge – und nicht weniger vielen Formen – arbeitet Debord reflexiv und reflektierend an einem massiven Perspektivenwechsel.⁹⁵ In diesen Ausführungen soll der Fokus deshalb auch auf den dieser Vielfalt verpflichteten literarischen Arbeiten Debords liegen, auf den papiernen (Zwischen) Summen situationistischen Denkens und Agierens. In den formulierten Positionen finden sich die angebotenen Modi des aktionsbetonten Widerständigen abseits einer auf Präsentation ausgerichteten Kunst. Um einen Zugriff auf dieses mitunter aalgleiche Werk entwickeln zu können, sind diese Marginalien an den grundsätzlichen theoretischen Vorgaben Oliver Jahraus' orientiert, soll die Literatur an sich als Medium verstanden werden.⁹⁶ Gemäß Jahraus kann die Literatur in all ihren Ausformungen als Möglichkeit funktionaler Differenzierung verstanden werden, ein Umstand, der sich in Debords Œuvre etwa als Anbindung an gesellschaftliche Prozesse und den dazugehörigen sozietären Überbau niederschlägt. Die (prä)moderne Medienerfahrung, die sich im Gefolge des Neuverständnisses der literarischen Möglichkeiten ab dem 18. Jahrhundert durchsetzt, eröffnet die Interpretationsvariante ebendieser kreativen Schaffensprozesse als Möglichkeit der Subjektivitätserfahrung und Sinnkonstitution. Die avantgardistische Konsequenz daraus ist schlicht die potenzielle Option der Resignifizierung sozialer bzw. sozietärer Sinnkonstanten. Die Formenpluralität in Debords Arbeiten, die je nach Fragestellung eine andere Form und Gestaltung haben, lassen sich auch – doch nicht ausschließlich – unter dem Diktum der Originalität verstehen. Bei der Durchsicht seiner Arbeiten wird das Bewusstsein für die Beschaffenheit und die angesprochenen historischen Dimensionen ebenso spürbar wie der verständliche Versuch, immer wieder als Speerspitze einer unwiederholbaren Vorhut in (un)bekanntes Terrain eindringen zu wollen. Mit der betonten Einflussnahme auf gesellschaftliche Prozesse mittels einer radikalen *Um-Schreibung* der Realität, der sozietär vermittelten und geprägten Wirklichkeitskonzepte und ihrer Reglements und Konsequenzen ist der Konnex zu den in seinem Werk dominanten militärischen Referenzsystemen durchaus naheliegend und verständlich.⁹⁷

95 Vgl. hierzu: Ballhausen, Thomas (2003): Bilder des Krieges zwischen Grauensdarstellung und Wirkungsästhetik. Über Susan Sontags „Die Leiden anderer betrachten“, in: MEDIENIMPULSE. Beiträge zur Medienpädagogik 46 (12. Jg.), 34–38, hier 37.

96 Vgl. hierzu: Jahraus, Oliver (2003): Literatur als Medium. Sinnkonstitution und Subjekterfahrung zwischen Bewußtsein und Kommunikation, Weilerwist: Velbrück.

97 So findet sich etwa im „Pangyrikus“ ein ganzer Abschnitt, der diesem Aspekt gewidmet ist und, neben Debords soldatischer Selbstinszenierung, vor allem die Nähe seiner Strategien zum Kriegsspiel verdeutlicht. Die von Debord entwickelte Kriegssimulation ist im Rahmen einer aufwendigen Edition wieder zugänglich gemacht worden. Für weiterführende Darstellungen vgl. Perla, Peter P. (1990):

Der Lettrismus, 1945 vom gebürtigen Rumänen Isidore Isou in Paris gegründet, setzte, dem Dadaismus und dem Futurismus folgend, auf die systematisierte, „fortgeführte Behandlung der Sprache als sinnfreie Buchstaben- und Lautfolge[n] [...]“. Das Alphabet stellt für den L[ettrismus] lediglich ein materielles Repertoire akustischer Zeichen dar, über das der Dichter kompositorisch verfügt.“⁹⁸ Die Buchstäblichkeit, die in dieser künstlerischen Übergangsphase zwischen Surrealismus und Situationismus an die Stelle von Sprache, Wort und Figürlichkeit treten sollte, führte zwar zu einer Ausbildung hypergraphischer Ansätze, die Bewegung als solche wurde aber durch die Abspaltung einer wesentlich stärker an politischen Fragestellungen interessierten Lettristischen Internationale überlagert und in die Grenzen ihres ästhetischen Arbeits- und Wirkungsfeldes verwiesen. Bruch und (Neu)Orientierung Debords, der schon in jungen Jahren mit den Lettristen in Berührung gekommen war, lässt sich vor allem an seinen wohldokumentierten und eingehend erforschten filmischen Arbeiten ablesen.⁹⁹ Er tritt in den schriftlichen, teilweise kollektiv verfassten Arbeiten auf jeden Fall als wesentlicher (Mit)Gestalter der entsprechenden Flugzettel auf. 1954 erscheint die erste Ausgabe des Periodikums „Potlatch“, das neue Vehikel der Dissemination, das wesentlich durch Debords Ideen geprägt wird. In den insgesamt 29 Nummern der Zeitschrift, die bis zur Gründung der Situationistischen Internationalen 1957 erschienen, spiegelt sich der dauernde Versuch der Verbreitung einer hochgradig infektiösen Philosophie avantgardistischen Ursprungs wider. Gemäß dem Diktum der Intervention wurde „Potlatch“ gratis verschickt, verteilt, verschenkt – aber nie verkauft. Wesentlich für das avantgardistische *Blattwerk* war die prinzipielle Möglichkeit des Austauschs und der Erstellung vitaler Verbindungen, doch nie ein Selbstverständnis als klassisch-kommensurable Zeitschrift im Objektsinne. In Anlehnung an einer dem Spiel, der Verschwendung und dem Überfluss verpflichteten Eigendefinition heißt es im „Die Wahl der Mittel“ überschriebenen Abschnitt deshalb wohl auch:

„Wir haben den Versand von *Potlatch* an eine große Anzahl der am schlechtesten geschriebenen französischen Zeitungen eingestellt. Die nützlichste Rolle von *Potlatch* besteht darin, in mehreren Ländern Kontakte zu knüpfen und die *Kader* zusammenzuführen, die in derselben Richtung die geistige Bewegung beeinflussen sollen. Auf Pressestimmen in den großen Zeitun-

The Art of Wargaming, Annapolis: Naval Institute Press, 15ff. sowie Lenoir, Timothy/Lowood, Henry (2003): Kriegstheater: Der Militär-Unterhaltungs-Komplex, in: Kunstkammer – Laboratorium – Bühne. Schauplätze des Wissens im 17. Jahrhundert, hg. von Helmar Schramm, Ludger Schwarte und Jan Lazardig, Berlin: de Gruyter (Theatrum Scientiarum 1), 432–464, hier 433–441 und Becker-Ho, Alice/Debord, Guy (2007): A Game of War, London: Atlas Press.

98 [o.A.]: Lettrismus, in: Der Literaturbrockhaus. Grundlegend überarbeitete und erweiterte Taschenbuchausgabe in 8 Bänden (1995), hg. von Werner Habicht, Wolf-Dieter Lange und der Brockhaus-Redaktion. Band 5: Kli – Mph, 149, Mannheim.

99 Für Untersuchungen zu Debords filmischen Arbeiten vergleiche: Agamben, Giorgio (2004): Difference and Repetition: On Guy Debord's Films, in: McDonough, Tom (Hg.) (2004): Guy Debord and the Situationist International. Texts and Documents. Edited by Tom McDonough. Cambridge, MS: MIT Press (October Books), 313–319; Y. Levin, Thomas (2004): Dismantling the Spectacle: The Cinema of Guy Debord, in: McDonough, Tom (Hg.) (2004): Guy Debord and the Situationist International, 321–453; sowie Etzold, Jörn (2004): Guy Debords allegorisches Kino, in: Mediale Spielräume. Dokumentation des 17. Film- und Fernschwissenschaftlichen Kolloquiums Universität Hamburg, hg. von Thomas Barth et al., 25–33, Marburg: Schüren 2005. Für den Bruch mit den ästhetisch ausgerichteten Lettristen vergleiche: Marcus, Greil (1992): Lipstick Traces. Von Dada bis Punk – Eine geheime Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts, 327f., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo Sachbuch 60102).

gen kommt es uns also nicht an. Wir wollen damit nicht Verachtung zum Ausdruck bringen oder eine metaphysisch-libertäre Unbeflecktheit gegenüber einer Art von Gewerbe, die uns nicht gewogen sein *kann*. Auf dem Spiel steht vielmehr die Wahl der Milieus, die wir im gegenwärtigen Stadium erreichen wollen. Werbung im eigentlichen Sinn ist für uns nicht von Nutzen zu einem Zeitpunkt, da wir nichts zu verkaufen haben.“¹⁰⁰

Retrospektiv lässt sich „Potlatch“ als wesentlich für die französische Ausprägung des in Italien entstandenen Situationismus interpretieren, quasi als literarisches Fundament der in späteren Arbeiten fortgeführten Gedanken und Ansätze. Durch Debords „Rapport zur Konstruktion von Situationen“ (1957), in dem er sich für die Erweiterung künstlerischer Aktivitäten – und Aktionen – zur „revolutionären Umwälzung kapitalistisch-sozialistischer Machtstrukturen“¹⁰¹ aussprach, wird schließlich auch die Begrifflichkeit der Situation zum offensichtlichen, zentralen Instrument seiner philosophischen und literarischen Praxis. Das Anlegen und Verfertigen von Situationen, als die Konstruktion von Passagen ins Politische, kann aber keineswegs als Erfindung der französischen Nachkriegsavantgarde gelten. Vielmehr speist sich Debords Verständnis dieses Begriffs aus einer Vielzahl philosophischer Quellen, wobei der Bezug zu Hegel wohl der wesentlichste und – nicht zuletzt bezüglich der Verortung des Aktivismus innerhalb des zu verändernden Systems – auch fruchtbarste zu sein scheint:

„G. W. F. Hegel hatte den Situationsbegriff dem Theater-Diskurs des 18. Jahrhunderts entnommen und ihn als auf alle Kunstformen verallgemeinerten Schlüsselbegriff in seinen (1818 in Heidelberg zum ersten Mal gehaltenen, dann im Laufe der 1820er in Berlin weiterentwickelten) *Vorlesungen über die Ästhetik* eingeführt. Die Spezifik der Vorgeschichte der Situation bei Hegel bestand in der Öffnung des Begriffs, die eine Bewegung anbahnt, mit deren Schwung die Situation ausgehend von ihrer Qualität als ästhetische Kategorie bei Hegel über Hegel hinaus und allgemeiner als im Rahmen einer herkömmlichen Ästhetik entwickelt werden kann. Bei Hegel schon aufgeworfene Fragen zum Verhältnis von Repräsentation und Aktion führen in der Heterogenese konkreter Kunstpraxen im 20. Jahrhundert von der *Darstellung* der Situation über verschiedene Stationen organischer Repräsentation zum Postulat der *Herstellung* der Situation. [...] Hier und jetzt ereignet sich die Herstellung der Situation, genau auf der Immanenzebene des globalisierten Kapitalismus, im Zentrum der Gesellschaft des Spektakels, mitten im Territorium dessen, was sie umstürzen will.“¹⁰²

3. Spektakelkritik und Gegen-Erinnerung

Bei der Auseinandersetzung mit Debords literarischen Arbeiten stößt man zwangsläufig auf die Problematik der Werkkategorie und der Kategorisierung, entziehen sich seine Publikationen doch in sympathischer Widerständigkeit einer endgültigen Etikettierung. Unabhängig davon stellt sich bei der Beschäftigung damit auch die Notwendigkeit begrifflicher Operabilität abseits historisierender Tendenzen. Unabhängig von der gewählten Form scheint m. E. ein manifestartiger Fokus eine (Meta-)Form für die hier verhandelten und umrissenen Veröffentli-

¹⁰⁰ Debord, Guy [präsentiert]: Potlatch, 94, Hervorhebung im Original.

¹⁰¹ Ohrt, Roberto (1999): Situationismus, in: Prestel Lexikon Kunst und Künstler im 20. Jahrhundert, 304, München: Prestel.

¹⁰² Raunig, Gerald (2005): Kunst und Revolution. Künstlerischer Aktivismus im langen 20. Jahrhundert, 125f., Hervorhebung im Original, Wien: Turia & Kant (republicart 4).

chungen zu bieten. Manifeste scheinen, gemäß ihrer Grundsätzlichkeit, zumeist nur als Inaugurationen avantgardistischer Unternehmungen zu dienen, die dann hinter die eigentlichen Arbeiten und Aktionen zurücktreten. Dies ist bei den vorliegenden Werken nicht der Fall, wiederholen sich in ihrem poetologischen *Charakter* doch Debords Ansätze, werden dabei reflektiert und weiterentwickelt, lassen sich auf einer zweiten Ebene sogar auch als chronikalische Ausformungen der entsprechenden Entwicklungen lesen.

Die schweifende Dynamik der von ihm bearbeiteten und rezipierten Quellen verweist auf einen Aspekt der Zergliederung in seiner grundsätzlichen Schreibhaltung, einer beinahe chirurgischen Tätigkeit, in deren Eingriffen kulturelle und ästhetische Praxis zusammenfallen:

„Der Mobilmachung aller Verhältnisse entspricht die Mobilmachung des Materials. Im Akt des Ausschneidens wird das Geschnittene ein für alle Mal freigesetzt. Durch die Schere aus ihren Zusammenhängen befreit, sind die Ausschnitte leichter zu klassifizieren, zu kombinieren und auf eine vorläufige Weise zusammenzustellen. Wenn aber Schreibakte durch Schnittakte ersetzt werden, dann verschwinden auch die Spuren der Autorenschaft an dem herkunftsvergebenen Material. Der Schnitt ist radikal, nicht auktorial.“¹⁰³

Erste Arbeiten in dieser Art erscheinen uns als produktive Auseinandersetzungen mit der Form der Karte, sei es nun der „Discours sur les passions de l’amour“ (1956) oder der „Guide psychogéographique de Paris“, der in der überarbeiteten Variante „The Naked City“ (1957) von größerer Bekanntheit ist. Debord setzt in diesen Plänen auf die Verbesserung und Individualisierung der Stadt Paris. Neunzehn Sektoren, die alle aus dem wohlbekannten und weitverbreiteten *Plan de Paris* stammen, werden nebeneinander montiert und durch die Integration dynamischer Strukturelemente in einen neuen Raum der Zeitlosigkeit und der individuell definierten Sozialgeografie gehoben. Die neu gewählten und angeordneten Arrondissements erliegen dabei aber keineswegs dem Stillstand der zeitlosen Idylle – vielmehr sind die privatstädtischen Bewegungen integrativer Teil der Arbeiten: „Die Skizze enthält die Praktiken, die den Raum gliedern [...]“. ¹⁰⁴ Dabei scheren diese Arbeiten auf der formalen Ebene nicht nur aus dem klassischen französischen Verständnis von Kartografie, die sich immer noch aus akademischen Vorstellungen des 19. Jahrhunderts speiste, aus; vielmehr lehnt sich Debord statementartig an Ergebnisse von Paul-Henry Chombart de Lauwe und Henri Lefebvre an, die ebenfalls die Vorstellung der Stadt als neutrales Behältnis der sozialen Verhältnisse ablehnten und stattdessen „eine dynamische Auffassung von Raum als Wissen und Aktivität“¹⁰⁵ befürworteten. Setzt die konventionell brauchbare Karte auf Schematisierung und Generalisierung, verweigern sich diese buntscheckigen Tableaus einer regelrecht nackten Stadt gegen die Vereinnahmung durch die herrschende Ordnung. Ein Wohnen in den individuellen Falten wird der Assimilation vorgezogen, das Ausgestalten der *pli* der *simplicité*, also das Hervorstreichen bzw. Herausschneiden einer der Einfachheit innewohnenden Falte, tritt deutlich hervor.¹⁰⁶ An diesen Bruchlinien des kritisierten Systems sollte sich die angestrebte Neu-

103 Vogel, Juliane (2003): Mord und Montage, in: Fetz, Bernhard/Kastberger, Klaus (Hg.) (2003): Die Teile und das Ganze. Bausteine der literarischen Moderne in Österreich, 22–43, hier 25, Wien: Zsolnay (Profil 10).

104 De Certeau, Michel (1988): Kunst des Handelns, 223, Berlin: Merve (Internationaler Merve Diskurs 140).

105 Andreotti, Libero (1998): „Stadtluft macht frei“ (Max Weber). Die urbane Politik der Situationistischen Internationale, in: Situationistische Internationale 1957–1972, hg. vom Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, 11–27, hier 13, Wien: Triton.

106 Serres, Michel (2005): Atlas, 41ff., Berlin: Merve (Internationaler Merve Diskurs 260).

strukturierung der Gesellschaft verdichten, sind diese Karten in ihrer zutiefst leidenschaftlichen Konzeption doch in jeden erdenklichen Zustand verwandelbar:

„Der gekerbte Raum der Karten – oben und unten, Parallelkreise und Meridiane, geographische Länge und Breite – hat nunmehr das Vermögen, Trajekte im Glatten hervorzubringen und jene Fraktalisierung zu bewirken, die bereits in den Küsten, Flußnetzen und Rhizomen der Städte am Werk ist. Die Karte beginnt sich zu deterritorialisieren zugunsten kritischer und utopischer, ja selbst anderer Räume.“¹⁰⁷

„The Naked City“ erfuhr mit „Mémoires“¹⁰⁸ eine thematische und formale Fortführung, wurde doch auch dieses Werk weniger geschrieben als vielmehr gefertigt:

„Im Dezember 1957 stellte Guy-Ernest Debord [...] ein Buch her, das er *Mémoires* nannte. Er schrieb es nicht. Er schnitt aus Büchern, Illustrierten und Zeitungen haufenweise Textpassagen, Sätze, Satzteile und manchmal auch einzelne Wörter heraus; diese pappte er ungeordnet auf zirka fünfzig Blatt Papier, die sein Freund Asger Jorn, ein dänischer Maler, kreuz und quer mit bunten Strichen, Klecksen, Tupfern und Spritzern überzog. Hier und da fanden sich Fotografien, Zeitungsannoncen, Grundrisse von Gebäuden, Stadtpläne, Cartoons, Sequenzen aus Comic strips, Reproduktionen von Holzschnitten und Stichen, ebenfalls aus Bibliotheken und Zeitungskiosken organisiert, jedes Teil ebenso stumm, alle ebenso von jeglichem klärenden Kontext losgelöst, das Ganze ebenso Glossolie wie der Phantomtext.“¹⁰⁹

Debord orchestriert das kakofonische, autodestruktiv anmutende Material zu einer Gesamtcollage, die m. E. einer surrealistischen Tradition verpflichtet ist,¹¹⁰ deren *Schichtbetrieb* des kollektiven Spiels die Stadt erneut als kontinuierlich psychogeografisch erfahrbaren Raum darstellte:

„Die Stadt würde fortan nicht mehr als Kulisse von Waren und Macht erlebt werden; man würde sie als Feld der ‚Psychogeographie‘ empfinden, und diese würde eine Epistemologie des alltäglichen Lebens und Raumes sein, die es einem gestattete, ‚die exakten Wirkungen der gegebenen oder bewußt eingerichteten, direkt auf das Gefühlsverhalten des Individuums einwirkenden geographischen Umwelt‘ zu verstehen und umzuwandeln.“¹¹¹

In der verschmierten, montierten Schrift einer möglichen, zerrissen wirkenden Dadaismus-Überwindung, findet sich nicht nur die Verweigerung einer vermarktbareren Beschaffenheit des Werkes, mit „Mémoires“ wird vielmehr die Geschichte der Situationistischen Internationale – auf naturgemäß eigenwilligem Wege – dokumentiert und die *Grundierung* einer historischen Dimension der Bewegung fixiert. Durch das betriebene „creative pillaging of preexisting elements“¹¹² jongliert Debord mit Geschichte und Geschichten: Die historische Dimension der Ausgangsmaterialien und Quellen ist eine sperrige Einladung zur Entzifferung, die, in ihrer

107 Buci-Glucksmann, Christine (1997): Der kartographische Blick in der Kunst, 177, Berlin: Merve (Internationaler Merve Diskurs 203).

108 Für diese Ausführungen wurde folgender Reprint zu Analyse Zwecken herangezogen: Debord, Guy (2004): *Mémoires*, Paris: Allia. Für eine detaillierte Analyse des Werkes vergleiche: Donné, Boris (2004): (Pour *Mémoires*). Un essai d'élucidation des *Mémoires* de Guy Debord, Paris: Allia.

109 Marcus, Greil (1992): *Lipstick Traces*, 157.

110 Vgl. hierzu: Möbius, Hanno (2000): *Montage und Collage. Literatur, bildende Künste, Film, Fotografie, Musik, Theater bis 1933*, 176ff., München: Fink.

111 Marcus, Greil (1992): *Lipstick Traces*, 158, Hervorhebung in Original.

112 Andreotti, Libero (2004): *Architecture and Play*, in: Guy Debord and the Situationist International. Texts and Documents. Edited by Tom McDonough, 213–240, hier 217, Cambridge, MS: MIT Press (October Books).

Ausrichtung hin auf eine Abfolge von Diskontinuitäten, letztlich unabschließbar bleiben muss. Die Angriffslust des Buches, das in einem „warlike tone“¹¹³ gehalten ist, macht sich dabei auch in der metaphorisch potenten Gestaltung des Bandes bemerkbar: Der Einband des Buches ist in der Erstausgabe aus grobem Sandpapier, andere Bücher im Regal mussten durch die raue Hülle des nicht minder rauen Inhalts ganz zwangsläufig Schaden nehmen.

Debords theoretisches Hauptwerk, „Die Gesellschaft des Spektakels“¹¹⁴, erstmals 1967 veröffentlicht und 1988 noch um einen erläuternden und einschärfenden Kommentar erweitert, bewegt sich auf formaler Ebene ganz abseits der bisher skizzierten Bildwelten. Dieses Werk, so sein Wunsch, sollte den Situationisten als Theorie-Instrument der Kritik dienen. Ein Blick auf die Entwicklung der Rezeption macht klar, wie weit er über dieses erste angepeilte Ziel hinausgekommen ist. Debord formuliert in dieser Streitschrift seine umfassende Kritik eines Abrückens der unmittelbar-tatsächlichen Ereignisse und Erlebnisse in bildhafte Repräsentationen, die der Kontrolle des jeweils dominanten Herrschaftssystems unterworfen sind. Transparenz und Praktikabilität kennzeichnen seine scharfe, mitunter polemisch überzogene Kritik einer Warenwunderwelt, die eben nicht nur mit Vorteilen aufwartet, sondern eine Vielzahl von Kontroll- und Zugriffsmechanismen etabliert und jede Tätigkeit in eine Warenform umgießt. Die Mitglieder dieser Gesellschaft würden in interpassive Hypnose getaucht, die alle potenziell Handelnden zu in jeder Hinsicht regungslos schauenden, hohlen Konsumenten mit leerem, angepasstem Blick macht:

„Aufgesplittert in 221 Thesen stellt sich Debords unversöhnliche Rede gegen die herrschenden Verhältnisse wie ein Waffensystem auf, das keinen zentralen Schauplatz eröffnet, auf dem ihr direkt begegnet werden könnte. Sie behauptet sich in jeder einzelnen These ebenso fragmentarisch wie unmissverständlich und endgültig, und sie schichtet sich aus ihrer unerklärten Selbstverständlichkeit allmählich zu einem komplexen Bedeutungsgefüge auf. Sie ist der Entwurf einer umfassenden Geschichte von den Anfängen bis in die unmittelbare Gegenwart und doch ein zerstreutes Gefüge ohne identifizierbares Kraftzentrum, ein Szenario eher: der Tauschwert tritt als Condottiere des Gebrauchswertes auf; Wunsch und Leidenschaft spielen den enttäuschten Liebhaber für Projektionen, die am Fließband der Produktionsverhältnisse zusammengebaut wurden, billig wie die Wirklichkeit, die den Sinn des Lebens heute aus einer intelligenten Zahnpastatube drückt und morgen aus der Kritik dieser Lüge; die Ware herrscht als Bild und verstrickt ihre Darsteller in Zwangsvorstellungen, ein medialer Raum voller metaphysischer Mucken und psychologischer Fallen, der keinen Beteiligten den Rand seiner Rolle erkennen lässt und die Stimme eines politischen Stars sogar als Totenredner zur eigenen Beerdigung ruft. Schauspiel, Bild und Verblendung – nichts ist hier so intensiv wie Beobachtung, und nichts wird so radikal verworfen wie der Blick.“¹¹⁵

Die Fortführung dieser streitbaren Unversöhnlichkeit findet sich in den zwei Erinnerungsbänden „Panegyrikus“ (1989 bzw. 1997), die praktisch die Kehrseite des theoretischen Werkes¹¹⁶

113 Andreotti, Libero (2004): *Architecture and Play*, 222.

114 Für die aktuelle deutschsprachige Ausgabe vergleiche: Debord, Guy (1996): *Die Gesellschaft des Spektakels*, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 65).

115 Ohrt, Roberto (1998): *Der Herr des revolutionären Subjekts. Einige Passagen im Leben von Guy Debord*, in: *Situationistische Internationale 1957–1972*, hg. vom Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, 28–39, hier 32, Wien: Triton.

116 Vgl. hierzu: Kaufmann, Vincent (2004): *Guy Debord. Die Revolution im Dienste der Poesie*, 278, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 116).

darstellen. Die Wahl des Titels – die Lobrede abseits der aufrichtigen Selbstkritik – ist bezeichnend für das Programm der beiden Bücher.¹¹⁷ Bereits der erste Abschnitt des Rückblicks bietet einen entsprechenden Auftakt:

„Mein ganzes Leben lang habe ich nur unruhige Zeiten gesehen, äußerste Zwietracht in der Gesellschaft und ungeheure Zerstörungen; ich war an diesen Unruhen beteiligt. Bereits diese Umstände hätten wohl verhindern können, daß auch die einleuchtendste meiner Handlungen oder Überlegungen allgemeine Zustimmung findet. Überdies dürften, so nehme ich an, manche von ihnen auch missverstanden worden sein.“¹¹⁸

Die Aufklärung dieser Missverständnisse betreibt Debord verständlicherweise nur aus der Position der eigenen Autorität heraus, wenngleich der Versuch, den Standpunkt des Handelnden ganz im Sinne seiner Clausewitzschen (Schreib-)Geste darzulegen, spürbar ist. Mit der vorsätzlichen Unordnung und voreingenommenen Eindimensionalität, aus der der Autor aber auch keinen Hehl macht, verpflichtet er sich auch in dieser letzten Schrift dem ernsthaften Spiel. Die Entschlüsselung einer Geheimgeschichte, die Decodierung der Strategien in der waghalsigen und kompromisslosen Innenansicht, der Rückblick im Zorn und im Bewusstsein der eigenen Position und Referenzsysteme – all dies ordnet Debord dem Ansinnen unter, inakzeptabel zu sein und in der Negation die definitorische Macht zu belegen, die ihm zur retrospektiven Fundierung der eigene Souveränität im Batailleschen Sinne dienen soll.¹¹⁹ Somit kann uns diese Konfession nicht nur als ein letztes Manifest, sondern auch als eine literarische Manifestation eines Lebens im Widerspruch gelten. Der gesuchte *Schreibgestus*, der vom Weiterleben des eigenen Werks ganz grundsätzlich überzeugt ist, basiert auf der Kohärenz von Leben und Arbeiten, ganz so wie es der von Debord anzitierte Chateaubriand *vorschreibt*.

Eines der Einleitungszitate des ersten Bandes ist der hochgradig besetzten und kanonisierten „Ilias“ entnommen. Das Bruchstück aus dem Homerischen Epos kreist passgerecht um das Thema des Verschwindens; ein Umstand, der für das Leben wohl unausweichlich, für überlieferte Werke aber nicht zwingend sein muss. Guy Debords literarische Arbeiten wollen erinnert und lesend aktualisiert werden, auch und vor allem im zu schaffenden Programm einer „Counter-Memory“¹²⁰, einer weiterwirkenden, wirksamen und hochgradig widerständigen *Gegen-Erinnerung*.

¹¹⁷ Für diese Ausführungen wurden folgende Ausgaben dieses Werkes zu Analyse- und Vergleichszwecken herangezogen: Debord, Guy (1997): Panegyrikus. Erster Band, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 60); Debord, Guy (1993): Panégryque. Tome Premier, Paris: Gallimard; Debord, Guy (1997): Panégryque. Tome Second, Paris: Fayard sowie: Guy Debord: Panegyric. Volumes 1 & 2 (2004), London: Verso.

¹¹⁸ Debord, Guy (1997): Panegyrikus, 9.

¹¹⁹ Vgl. hierzu: Ballhausen, Thomas (2003): Bekenntnis zum Bösen. Notizen zu Batailles „Die Literatur und das Böse“, in: Thomas Ballhausen: Der letzte Sommer vor der Eiszeit. Essays und Aufsätze. Wien: Triton, 149–172, hier 166f.

¹²⁰ Vgl. hierzu: Crary, Jonathan (2004): Spectacle, Attention, Counter-Memory, in: McDonough, Tom (Hg.): Guy Debord and the Situationist International. Texts and Documents. Edited by Tom McDonough, Cambridge, MS: MIT Press (October Books), 455–466.

Literatur

- Agamben, Giorgio (2004): Difference and Repetition: On Guy Debord's Films, in: McDonough, Tom (Hg.) (2004): Guy Debord and the Situationist International. Texts and Documents, Cambridge, MS: MIT Press (October Books).
- Andreotti, Libero (2004): Architecture and Play, in: Guy Debord and the Situationist International. Texts and Documents. Edited by Tom McDonough, 213–240, Cambridge, MS: MIT Press (October Books).
- Andreotti, Libero (1998): „Stadtluft macht frei“ (Max Weber). Die urbane Politik der Situationistischen Internationale, in: Situationistische Internationale 1957–1972, hg. vom Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, 11–27, Wien: Triton.
- Ballhausen, Thomas (2003): Bekenntnis zum Bösen. Notizen zu Batailles „Die Literatur und das Böse“, in: Ballhausen, Thomas (2003): Der letzte Sommer vor der Eiszeit. Essays und Aufsätze. Wien: Triton, 149–172.
- Ballhausen, Thomas (2003): Bilder des Krieges zwischen Grauensdarstellung und Wirkungsästhetik. Über Susan Sontags „Die Leiden anderer betrachten“, in: MEDIENIMPULSE. Beiträge zur Medienpädagogik 46 (12. Jg.), 34–38.
- Becker-Ho, Alice/Debord, Guy (2007): A Game of War, London: Atlas Press.
- Buci-Glucksmann, Christine (1997): Der kartographische Blick in der Kunst, Berlin: Merve (Internationaler Merve Diskurs 203).
- Coverley, Merlin (2010): Psychogeography, London: Pocket Essentials.
- Crary, Jonathan (2004): Spectacle, Attention, Counter-Memory, in: McDonough, Tom (Hg.): Guy Debord and the Situationist International. Texts and Documents. Edited by Tom McDonough, Cambridge, MS: MIT Press (October Books).
- De Certeau, Michel (1988): Kunst des Handelns, Berlin: Merve (Internationaler Merve Diskurs 140).
- Debord, Guy (2011): Ausgewählte Briefe 1957–1994, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 184).
- Debord, Guy (2004): Mémoires, Paris: Allia.
- Debord, Guy (2004): Panegyric. Volumes 1 & 2 (2004), London: Verso.
- Debord, Guy (1997): Panegyrikus. Erster Band, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 60).
- Debord, Guy (1997): Panégryrique. Tome Second, Paris: Fayard.
- Debord, Guy (1996): Die Gesellschaft des Spektakels, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 65).
- Debord, Guy (1993): Panégryrique. Tome Premier, Paris: Gallimard.
- Debord, Guy [präsentiert] (2000): Podlatch. Informationsbulletin der Lettristischen Internationale. Mit einem Dokumentenanhang, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 98).
- Der Literaturbrockhaus. Grundlegend überarbeitete und erweiterte Taschenbuchausgabe in 8 Bänden (1995), hg. von Werner Habicht, Wolf-Dieter Lange und der Brockhaus-Redaktion. Band 5: Kli – Mph, Mannheim.
- Donné, Boris (2004): (Pour Mémoires). Un essai d'élucidation des Mémoires de Guy Debord, Paris: Allia.
- Etzold, Jörn (2009): Die melancholische Revolution des Guy-Ernest Debord, Zürich: Diaphanes.
- Etzold, Jörn (2004): Guy Debords allegorisches Kino, in: Mediale Spielräume. Dokumentation des 17. Film- und Fernsehwissenschaftlichen Kolloquiums Universität Hamburg, hg. von Thomas Barth et al., 25–33, Marburg: Schüren 2005.
- Harrison, Charles/Wood, Paul (Hg.) (1998): Kunsttheorie im 20. Jahrhundert. Künstlerschriften, Kunstkritik, Kunstphilosophie, Manifeste, Statements, Interviews, Band II 1940–1991, 845ff., Ostfildern-Ruit: Hatje & Cantz.
- Jahraus, Oliver (2003): Literatur als Medium. Sinnkonstitution und Subjekterfahrung zwischen Bewußtsein und Kommunikation, Weilerwist: Velbrück.
- Kaufmann, Vincent (2004): Guy Debord. Die Revolution im Dienste der Poesie, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 116).
- Lenoir, Timothy/Lowood, Henry (2003): Kriegstheater: Der Militär-Unterhaltungs-Komplex, in: Kunst-kammer – Laboratorium – Bühne. Schauplätze des Wissens im 17. Jahrhundert, hg. von Schramm Helmar, Ludger Schwarte und Jan Lazardig, Berlin: de Gruyter, 432–464.

- Marcus, Greil (1992): *Lipstick Traces. Von Dada bis Punk – Eine geheime Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo Sachbuch 60102).
- McKenzie Wark (2011): *The Beach Beneath the Street. The Everyday Life and Glorious Times of the Situationist International*, London: Verso.
- Möbius, Hanno (2000): *Montage und Collage. Literatur, bildende Künste, Film, Fotografie, Musik, Theater bis 1933*, München: Fink.
- Ohrt, Roberto (1999): Situationismus, in: *Prestel Lexikon Kunst und Künstler im 20. Jahrhundert*, 304, München: Prestel.
- Ohrt, Roberto (1998): Der Herr des revolutionären Subjekts. Einige Passagen im Leben von Guy Debord, in: *Situationistische Internationale 1957–1972*, hg. vom Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, 28–39, Wien: Triton.
- Perla, Peter P. (1990): *The Art of Wargaming*, Annapolis: Naval Institute Press.
- Raunig, Gerald (2005): *Kunst und Revolution. Künstlerischer Aktivismus im langen 20. Jahrhundert*, Wien: Turia & Kant (republicart 4).
- Rumney, Ralph (2011): *Der Konsul. Gespräche mit Gérard Berréby*, Berlin: Edition Tiamat (Critica Diabolis 181).
- Serres, Michel (2005): *Atlas*, Berlin: Merve (Internationaler Merve Diskurs 260).
- Vogel, Juliane (2003): Mord und Montage, in: Fetz, Bernhard/Kastberger, Klaus (Hg.) (2003): *Die Teile und das Ganze. Bausteine der literarischen Moderne in Österreich*, 22–43, hier 25, Wien: Zsolnay (Profile 10).
- Y. Levin, Thomas (2004): Dismantling the Spectacle: The Cinema of Guy Debord, in: McDonough, Tom (Hg.) (2004): *Guy Debord and the Situationist International. Texts and Documents*. Edited by Tom McDonough, Cambridge, MS: MIT Press (October Books), 455–466.

Ausgabe 4/2011
Bildbewegungen
Räume des Filmischen

Katharina Prazuch

Die Randzonen der Sichtbarkeit. Stadtfragmentierung und Subjektzersplitterung in David Cronenbergs „Spider“

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/363>

Abstract

Mit „Spider“ verfilmte David Cronenberg einen Roman von Patrick McGrath, der von der schizophrenen Auflösung des Ich und der Subjektivität erzählt. Katharina Prazuch untersucht derartige Identitätsverflüssigungen anhand der Räume des Filmischen.

With „Spider“, David Cronenberg made a film from a novel by Patrick McGrath which narrates the schizophrenic disintegration of the I and of subjectivity. Katharina Prazuch examines such liquidations of identity in cinematic spaces.

1. Einleitung

„The only thing worse than losing your mind is finding it again.“¹²¹ Patrick McGraths Roman „Spider“ (1990 erstmals veröffentlicht) kreiste um den gleichnamigen Protagonisten, der aufgrund seiner seelischen Beschaffenheit (die als schizophren klassifiziert wird) in eine heftige Identitätskrise und -diffusion verfiel. Der Leser wird dank narrativ raffinierter Züge, die sich im Begriff der *unreliable narration* kondensieren, zum Opfer und gleichzeitigen Mitstreiter des Autors. So thematisierte Spider (paradox) gleich zu Beginn seines Tagebuches die Problematik seines Unterfangens, seine Vergangenheit (wieder)herzustellen, zu (re)konstruieren:

„I’ve always found it odd that I can recall incidents from my boyhood with clarity and precision, and yet events that happened yesterday are blurred, and I have no confidence in my ability to remember them accurately at all. Is there some process of fixing, I wonder, whereby time, rather than causing memories to decay (as you would expect) instead does the opposite – it sets them hard, like concrete, the very reverse of the sort of fluid mush I seem to get when I try to talk about yesterday?“¹²²

David Cronenbergs filmische Umsetzung¹²³ entthob den fragilen Lebenszustand Spiders aus der rein psychopathologischen Ebene und verschaffte ihm jenseits eines binären Definitions- bzw. Auffassungsversuches liegende Sphären und Möglichkeiten der Betrachtung. Unter dem

121 Intro auf der offiziellen Homepage zum Film: Spider the Movie, unter: www.spiderthemovie.com (letzter Zugriff: 18.04.2012).

122 McGrath, Patrick (1991): Spider, New York: Vintage Books, 10.

123 Spider (2002): Cronenberg, David (Regie, Drehbuch): Columbia Tristar Home Entertainment 2004 (2002 erstmals erschienen) Besonderes Augenmerk wird in diesem Beitrag auf das Zusatzmaterial gelegt.

Schlagwort des „zersplitterten Subjekts“ wurde das „Gesunde“ bzw. Nachvollziehbare und Starke an Spiders Vergangenheitssuche hervorgestrichen, dem schier unvergleichbaren, perfiden (Anti)Helden. Die Komplexität der Schizophrenie, einem weit erforschten und zugleich unerschöpflichen Gebiet der Menschheit, traf auf Cronenbergs „will to austerity, restraint, simplicity, minimalism“, wie William Beard feststellte.¹²⁴

Dieser Artikel setzt sich mit der auf mehrfachen Ebenen angesiedelten Relationalität im Roman und im Film *Spider* auseinander und bemüht sich um eine öffnende Erschließung der Zonen, welche dem Rezipienten auf höchst ästhetische Weise geboten werden. Die Distanz zu rational ungewissen und nicht vollends erfassbaren Seelenbereichen des Menschen wurde aufgelöst. Denn auch Cronenberg selbst behauptete: „L'univers de Spider est le mien.“¹²⁵

Mit großer Sicherheit verlangen die filmischen Räume, beispielsweise die bemerkenswerte Darstellung der Stadt London, ein großes Augenmerk; so wird der Versuch gestartet, sie herauszukristallisieren und ihre Potenzialität bzw. ästhetische Kraft durch skizzierte Überlegungen freizusetzen.¹²⁶

2. Synopsis

Roman und Film ähneln sich in inhaltlicher Aufbereitung und Strukturierung stark, das Ende divergiert jedoch im Vergleich: Der erwachsene Dennis Cleg (Spider), ein auffallend ausgezeichneter Mann, kehrte zum Ort seiner Jugend, den Randbezirken Londons, zurück. Sein beruflicher Werdegang, seine Familiengeschichte und sein momentaner Lebensstatus wurden im Handlungsverlauf ver- und entspult. Als Junge durchlebte er die zeitweisen Konflikte der Eltern, ihre Sexualität und Körperlichkeit als ‚verquer‘. Sein bedenkliches Einschätzungs(un)vermögen gipfelte in der Schilderung, dass sein Vater die Mutter ermordete, vergrub und durch die vulgäre Prostituierte Yvonne ersetzte. Die scheinbare Indifferenz und der sonderbare Umgang des neuen Paares mit dem Jungen eskalierte, als er mithilfe von am Herd befestigten Seilmechanismen die Prostituierte vergaste und spätestens zu diesem Zeitpunkt ersichtlich wurde, dass die ursprüngliche Mrs. Cleg durch Projektionen und verzerrte Wahrnehmungen gespalten wurde – zur vermeintlichen Prostituierten. Einzig Spiders Blickfeld erschuf Yvonne, sie war Ausdruck eines möglichen Ödipuskomplexes, einer schwerwiegend komplexen Umweltverinnerlichung. Es folgte für Dennis ein effektfreier Aufenthalt in der Psychiatrie, den Cronenberg mit einem weiteren verzahnte (der erwachsene Spider bedrohte nämlich die Hausvermieterin, da er in ihr die bedrohliche Yvonne erkannte), so blieb das filmische Ende offener als der Romanaustrag, wo sich Spider erhängte.

¹²⁴ Vgl. Beard, William (2006): *The artist as monster. The Cinema of David Cronenberg*, Toronto: Univ. of Toronto Press, 479.

¹²⁵ Vgl. *ibid.*, 501, inklusive Fußnote 33.

¹²⁶ Vgl. Frahms, Laura (2010): *Jenseits des Raums – Zur filmischen Topologie des Urbanen*, Bielefeld: transcript. Zur Einführung und zum besseren Analyseverständnis wurden vor allem Kapitel I und Kapitel II herangezogen.

3. Vergessene Fragmente der Stadt¹²⁷

Die Raumerfüllung, räumliche Wahrnehmung und ihre Darstellung entpuppt sich als primäre Interpretation und Projektion Spiders, die der Rezipient in ihrer Konstruiertheit, Scheinbarkeit, Ambivalenz (*unreliability*) und zugleich angemessenen Natürlichkeit und psychologischen Authentizität (*reliability*) betrachtet. Anscheinend bildeten periphere, zeitlich zurückversetzte Streifen Londons Schauplätze der Handlung. Sie wirkten ungewöhnlich entleert und vergessen; die befremdend und gerechtfertigt künstliche Räumung der Metropole erfolgte zugunsten einer expressionistischen Innen-Raumdarstellung (Spiders), was nachträgliche Überlegungen aufgreifen und erweitern werden. Animierte, belebte Gesichter der Urbanität wichen vergessenen, verschlafenen, leeren Randzonen. Das bewusst Entleerte symbolisiert eine Aushöhlung der Identität, einen zutiefst adäquaten Ausdruck problematischer seelischer *conditio*. Cronenberg porträtierte Spider,¹²⁸ so werden andere Figuren, andere Schicksale fast radikal ausgeblendet, nicht nur in Cronenbergs filmischer Vision, sondern vorangehenderweise in Spiders Projektion, der anscheinend auf wenige Personen, insbesondere die geteilte Mutterrolle bzw. -figur angewiesen ist. Teilnahmslosigkeit und Geringfügigkeit kennzeichnen seine Beziehung zu den anderen Menschen.

Spiders (anscheinend) zielloses Schweifen am Kanal, seine nächtlichen Streifzüge durchs Haus mit dubiosen bzw. obsoleten Intentionen evozieren eine relativ ungewisse, eindruckliche Atmosphäre. Sein Rückzug ins Häusliche deutete einen Eskapismus ins Innerliche an, weshalb sich Hausräume zu einem relevanten Schauplatz ausbilden, worauf später eingegangen wird. Sein Zimmer beschrieb der ältere Spider beispielsweise folgendermaßen:

„There is a small threadbare rug on the cracked green linoleum, and a hook on the back of the door from which a pair of wire hangers dangle, jangling tinnily when I open the door. The window is dirty, and though I have a view of the small park across the road I can never be sure that I see what I think I see down there, so poor is the visibility. The wallpaper is a dingy yellowy-green color with a very faint floral pattern, worn away in places to reveal the older paper and plaster beneath, and from the ceiling hangs a bulb in a hat-shaped shade of some parchmentlike material [...].“¹²⁹

Das Ausschnitthafte, Fragmentarische, bruchstückig Leerstellige, Flüchtige, nicht vollends zu Erfassende durchzieht den Film auf mehrfacher Ebene: Räumlich gesehen die Fensterausschnitte, die Aussichten in den Haushof und die Einsichten in die Zimmer, in denen sich vergangene Bilder ereigneten. Das Einengende der Umgebung (das Cronenberg relativ romangetreu berücksichtigt hat):

„[...] I remember everything narrow: rooms, houses, yards, alleys, streets – narrow and dark and constricted, and all pushed together beneath an oppressive sky in which the smoke from the chimneypots trailed off in vague, stringy wisps and strands, a sky filled with rainclouds – it always seemed to be raining, and if it wasn't raining it was always about to be rain. There was blackened brickwork, and grimy walls, and against them gray figures in raincoats scurried

127 Diese Formulierung stellt eher eine begriffliche Entlehnung denn eine thematische Vergleichsetzung von Dimenbergs Komposition „forgotten fragments of the city“ dar. Vgl. Frahm (2010), *Jenseits des Raums*, 260.

128 Beard vermerkte den Eindruck einer subjektivierten Welt mit folgenden Worten: „[...] unrealistic lighting, slightly wider than usual lenses, the emptiness of the streets, the occasional geometric stylization of shots [...]“. Vgl.: Beard, *The artist as monster*, 480.

129 Vgl. McGrath: *Spider*, II.

home like phantoms through late winter afternoons before the lamps were lit.“¹³⁰

Der voyeuristische Blick des jungen Spider (beispielsweise aus dem Hausfenster in den Innenhof) und die offensichtliche, zugleich subtile Platzierung des älteren Spider im Raum verstrickt den Rezipienten nicht entrinnbar, durchaus bewusst in den Raum. Spiders Ankunft, sein Aufenthalt und seine Abfahrt waren Momente der Stagnation und zugleich flüchtiger Freischüttung seiner Lebenszeiten. Das Haus seiner Jugend zeigte sich als Brutstätte und Kristallisationspunkt von Erfahrungen, Erinnerungen; der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die sich nicht abgetrennt voneinander und eindeutig konturieren lassen, besonders in diesem Schicksal. Er selbst residiert mit minimalstem Hab und Gut, nahm die für ihn essenziellsten Gegenstände mit: gesammelte Stricke, Fäden, eine Schachtel mit Zigarettentabak und Papes, auf der Straße aufgeklautbe Papierreste, ein Tagebuch mit vergilbten Seiten. Das Haus, in welchem ihn eine ältere Dame (die Hausvermieterin) empfängt (Mrs. Wilkinson), ist eher ein provisorischer Zwischenstopp, er hat sich kein fixes Domizil aufgebaut. Was dadurch und durch die segmenthaft eingestreuten Bilder seiner Zeit in der Nervenheilanstalt angedeutet wird – er hatte keine Möglichkeit dazu.

Am Ende des Films wurde er wiederum vom Psychiatriedirektor per Auto abgeholt, was Cronenberg mit der ersten Einweisung überlappte. Das frühere und das „momentane“ Ich des Dennis Cleg wurden überschritten, wobei die Konditionen des Anlasses der vorherigen Abholung gewissermaßen tragischer waren: Die Mutter wurde vom Vater aus dem gasdurchsickerten Haus bereits erstickt herausgezogen. Direkter Grund für Spiders erneute Einweisung war die seltsame Bedrohung der schlafenden Mrs. Wilkinson in der Nacht. Der Einbruch der „Realität“, insbesondere die nun eintretenden, meisterhaft verschobenen Bilder des tragischen mütterlichen Todesfalls, bedeuteten einen Bruch mit Spiders Projektionen und erfassten somit eine neue Perspektive der Handlungsebene, eine progressive Konsequenz, die mit einem Ortswechsel für Spider verbunden war (Zwangseinweisung in die psychiatrische Klinik) und für den Rezipienten wurden sie womöglich ein Schlüssel zum Verständnis seines Verhaltens (TC 1:28:30). Spider selbst befremdete diese Szenerie, er schien sie nicht gänzlich erfassen zu können; der Rezipient erschloss womöglich einerseits Spiders Reaktion, seine nachvollziehbare Befremdlichkeit, andererseits warfen die Bilder, die bitterliche Entrüstung des Vaters involvierend, das Licht auf ein bis dato nicht ausdrücklich ausgesprochenes bzw. gezeigtes Gebiet, einen desastösen Höhepunkt in Spiders Werdungsprozess. Das Eindringen „der“ Realität offenbart sich generell schrittweise in Dialogsituationen (beispielsweise durch offene Regungen und Äußerungen der Gesprächspartner¹³¹), keimt in diversen Blickverschiebungen auf.¹³² Cronenberg multiplizierte durch Überlegungen die Doppelbödigkeit der Geschichte:

¹³⁰ Vgl. *ibid.*, 12.

¹³¹ Beispielsweise fragte Terrence, ein Freund Spiders, als dieser beim Puzzle Stücke zusammensetzte: „Are you making progress?“ Diese Fragestellung bestach durch ihren mehrfachen Sinn, der durch die nicht erfolgte Antwort Spiders verstärkt wurde. (TC 0:16:22) Gegen Ende, als Spider mit Werkzeugen an Mrs. Wilkinsons Bett stand, und unmittelbar bevor die tragischen Szenen vom Tode seiner Mutter eingeblendet wurden, wachte die alte Dame mit den Worten auf: „What have you done?“ (TC 1:29:31) Vgl. Cronenberg: Spider.

¹³² Höchst wirkungsvoll erschienen auch die Dialoge kurz vor Spiders Einlieferung, die durch Cronenbergs Überlappung um weitere Zusammenhänge bereichert wurden (1:28:52). So wimmerte der Vater verzweifelt: „No ... oh God's sake ... you did this, you did this ... you killed your mother, you murdered your mum ...“ Kurz darauf folgte die Einblendung der bedrohten Hausvermieterin, die fragte „What have you done? What have you done?“ (1:29:31). Vgl. Cronenberg: Spider.

„But then, we ask one question. Could this also be a fantasy of Spider's? Could his feeling that he murdered his mother be also a fantasy? A child will often feel guilt for a separation, a divorce, feeling that somehow a parent left him or her because of something the child did, even though it really had nothing to do with the child. Is it possible that Spider's mother just left, or that Spider's mother committed suicide, and that Spider the boy felt guilt for this, and so engineered a fantasy, that he had killed his mother? In other words, when he goes back to the asylum, will there be another level of reality that he will uncover? We don't know, but the possibility is really there, that he still has not gotten to the bottom of the truth of his past, and perhaps never will.“¹³³

Cronenberg transformierte und dynamisierte den Raum kontinuierlich und sehr subtil, wobei dieser selbst ein eigenständiges Potenzial des Umbruchs, Aufschließens und Eröffnens entfaltet, jedoch in einem eingeschränkten Ausmaß. Der *first shot* (TC 0:03:17) visierte die Figur des Spider am Bahnhof an, wobei sein Lebensrhythmus – diese offensichtlich verlangsamte, verunsicherte bedachte Umweltauffassung, die zwischen schweifender Ziellosgkeit und angestrenzter Zielerreichung uferte – eindrucksvoll impliziert und expliziert wurde. Der Rezipient erkannte im Laufe des Films, weshalb Spider in die kaum belebten Leerstellen Londons aufgebrochen war, wodurch sein Werden, sein Zyklus – wenn man so will – synchron zur Offenheit des Raumes verlaufen. Man kann nur erahnen, um welche Gebiete es sich handelt.¹³⁴ Wie erwähnt, schuf Cronenberg eine dem Buch entsprechende Szenerie, die auf Texturen und Räume setzte, und legte somit Spuren, Verweise auf eine tiefer gelegene Bedeutung:

„I sit on my bench with my back to the wall. The sky is gray and overcast; there is perhaps a spot or two of rain. An air of desolation pervades the scene; no one is about. Directly in front of me, a scrubby strip of weeds and grass. Then the canal, narrow and murky, green slime creeping up the stones. On the far side, another patch of weeds, another brick wall, beyond the wall the blotchy brickwork of an abandoned factory with shattered windows, and beyond that the great rust-red domes of the gasworks hulking against the glommy sky [...]“¹³⁵

„All around me the ground was scattered with bricks and rocks and lumps of concrete with shorn-off iron cables sticking out of them, and not far off the ground dipped to form a gully in

¹³³ Vgl. DVD-Kommentar zu Cronenberg: Spider.

¹³⁴ Auf der offiziellen Internetseite zum Film fanden sich unter dem Menüpunkt „Production Notes“ genaue Angaben zur realen Lokalisierung der filmischen Orte: „The exterior of Mrs. Wilkinson's boarding house was shot in Kennington, south of the River Thames. Spider's childhood haunts were represented by the gasworks at The Oval. His parent's working class house have to had a yard and a back alley. Sanders [der production designer; Anm. d. Verf.] found a row of railway cottages, circa 1860, in Acton, alongside disused railway yards. St. Pancras station doubled for Waterloo fort the opening scene. As most London pubs have been modernized, finding period ones proved difficult. The Salisbury was found in Haringey, and the other Pub, The Dog and Beggar, in Deptford.“ Vgl. Spider the Movie unter: www.spiderthemovie.com. Beard führte einige Auszüge aus Interviews mit Cronenberg an, in denen er beispielsweise seine erste Ankunft in London beschrieb, besonders die lösenden, schabigen Tapeten und Schlafplätze. Außerdem verriet Cronenberg die Herkunft so mancher Inspiration: er verweist z. B. auf Carol Reed und James Mason, aber auch auf vom Vater mitgebrachte anglophile Kindermagazine. Beard erkennt eher andere Einflüsse wie die Nähe zum frühen Hitchcock (Repräsentation des „befleckten“ Londons mit seinen schmutzigen Ziegelhäusern) oder Reminiszenzen an das britische Imperium, die sich in Straßennamen wie ‚Kitchener Street‘ manifestieren. Vgl. Beard, *The artist as monster*, 501f.

¹³⁵ Vgl. McGrath: Spider, 12.

which water had collected, bleak tufty patches of grass round the edges. Scraps of paper drifted across this waste ground [...].¹³⁶

4. Die Haut der Stadt, beschrieben und beschnitten

Die Lokalisierung der Kitchener Street (die Einblendung des Straßenschildes – TC 1:00:08)¹³⁷ dient nicht zur Orientierung, viel eher fungiert sie als Impuls einer subjektiven Assoziationskette; vergleichsweise changieren unmittelbar die Orte, als Spider in einem unscheinbaren Café eine gewöhnliche Landschaftsfotografie betrachtet: Der Handlungsstrang zu seinen Erlebnissen in der Psychiatrieanstalt, besser gesagt in ihrer „Gartenanlage“, wird freigelegt. Die Identifizierung Londons fällt aufgrund des Augenmerks der „vergessenen“ und modifizierten Orte eher verschwommen, unkonventionell, höchst intuitiv aus. Im Laufe des Films verdichten sich die filmischen Orte in Wendung zum Inneren, also zu den verwinkelten Hausräumen und ihren frontyards. Die Polarität von Licht und Schatten, Vordergrund und Hintergrund war im Endeffekt unauflösbar und fließend. In den ziemlich unscheinbaren, kaum möblierten, farbstumpfen Zimmern trug sich Clegs Vergangenheitssuche zu.

Instabiler als die Umgebung in ihrer Materialität¹³⁸ sind viel eher die weiblichen Personen in Spiders Blickfeld (seine Mutter, Yvonne, Mrs. Wilkinson), deren Polyvalenz durch seine Projektionen ausgelöst wird, und er selbst, in identitätsbildender und physiologischer Hinsicht. Es lässt sich nicht eindeutig zurückverfolgen, was nun der triftige Auslöser für seine Schizophrenie war. (Ebenso die Ursache für seine Sammlerleidenschaft oder die gesponnenen, asymmetrischen Fädengebilde, die er oft anfertigte.)

5. Radierung der Seele

Die Zwischenräume wie Zwischenstationen in Spiders Leben, ihre Leerstellen und Aussparungen finden eine expressionistische, geeignete Entsprechung in den Grenzzonen, der entleerten Peripherie der dargestellten Stadt. Dieses Bildgeflecht von „geräumten“ Straßen, wo nur vereinzelt Tonspuren von Autos, Zügen, „seeping gas and gaswork operations“¹³⁹ von Stadtleben zeugen, von dumpf und künstlich belichteten Räumen, entzieht sich eher jeglicher geographischer Verortung. Das konfrontierende Auftauchen des Gaswerks auf der filmischen Bildfläche evozierte gewissermaßen Spiders persönlichen Bezug hierzu (z. B. TC 0:15:53; TC 0:43:40):

„[...] so when I'd looked at the three great domes behind the factory it was the first sight I'd had of such things in two decades, though it's the structural character that disturbs me, nothing more, the uprights comprise thousands of steel modules, and each of the four faces of

¹³⁶ Vgl. *ibid.*, 94.

¹³⁷ Am Buchanfang: „I haven't yet been back to Kitchener Street; I feel apprehensive about crossing the canal and seeing again those blackened bricks, imbued as they are in my memory with the sounds and smells of the tragedy that occurred there. One day I must do it, I know, but not yet, not yet.“ (17) Die Verengung des Blickfeldes vollzieht sich in der Fokussierung der Kitchener Street, in der die angeschwärtzten Ziegel wie Hautschuppen der Stadt wirken.

¹³⁸ Beard erkannte einen Unterschied zwischen literarischer und filmischer Ortsbeschreibung: „The London described in the novel is oppressively derelict and ugly, and the spaces Spider inhabits dire. [...] His internal landscape, however, is much worse.“ Vgl. Beard: *The artist as monster*, 476.

¹³⁹ Vgl. *ibid.*, 480.

each module is a frame with diagonal crossstruts; and stacked as they are to a great height, they repeat this crisscross pattern almost to infinity, and if I look at them too long I become absorbed in the pattern and the effect is horribly vertiginous – this is foolish, I know, but the sensation is real nonetheless.¹⁴⁰

Der filmische Raum mündet in keinem expliziten Raster und zeugt von der freigeschütteten Doppelbödigkeit von Spiders Existenz. In peripheren Stadtteilen, im „Dazwischen“ der Metropole und der industriefreien, vermutlich schütter belebten *countryside*, entfaltet sich ein Kontinuum interpretatorischer Möglichkeiten; der offene Anfang und das offene Ende¹⁴¹ schließen und eröffnen gleichzeitig die Welt Spiders. Der Protagonist selber projizierte und determinierte gewissermaßen den Raum, seine Inkonsistenzen, seine (vermeintlich) freigelegten und (wahrscheinlich) verdeckten Sequenzen zeugten von der Fragmentierung eines seelisch Ganzen, der Zersplitterung eines Ichs und seiner Umwelt. Ob die Umwelt tatsächlich so lebens- und menschenleer, harsch, gewissermaßen feindselig war, weshalb ein Scheitern an ihr gerechtfertigt und wahrscheinlich wäre, lässt sich nicht unantastbar sagen, da immerhin Spiders Aufnahme (re)produziert wurde, die, wie viele Wissenschaftler dem Buch als wesentliches Merkmal zuschrieben, einen „unreliable narrator“ als Erzählinstanz aufweist. Sie dient als ein authentischer Spiegel von Spiders Innerlichkeit.

Die Frage nach der Zeitauthentizität beantwortete Beard folgendermaßen: Er situierte, ausgehend von der Architektur, der kleidungstechnischen Ausstattung und den Frisuren, die Kulisse in den Zeitraum zwischen 1955 bis in die anbrechenden Neunzigerjahre. Die zeitliche Definierbarkeit, die im Buch viel stärker zur Geltung kommt, ist Beards Erachtens nach „not catastrophic continuity errors, but a deliberate policy“, sie signalisiert den „process of distortion or selective perception, another analogue of Spider’s highly concrete yet unreadable consciousness“. ¹⁴² Ableitend aus dieser Aussage wird das Abweichen (von der Buchvorlage, von der naheliegenden Zeitdatierung und entsprechender Umgebungsgestaltung) als höchst reizvoll und ästhetisch gerechtfertigt empfunden.

6. Schnitt für Schnitt – (De-)Montage eines sequentiellen Stream of consciousness

Laura Frahm deklariert als eine grundsätzliche Prämisse des filmischen Raums, dass er in der „Überkreuzung unterschiedlicher Standpunkte des Regisseurs und des Zuschauers“ konstruiert ist (bzw. wird). Die Narration ist dem Film gegenüber eine überordnende Instanz. Frahm unterstrich durch Kappelhoffs Überlegungen, dass durch den erzählerischen Prozess „Raum/Zeitfragmente des Films“ die „Illusion eines homogenen Raums, der sich dem Zuschauer als ein naturgegebenes Wahrnehmungsverhältnis präsentiert,¹⁴³ entsteht. Spiders bruchstückhafter, durch Leerstellen und Verschiebungen¹⁴⁴ gekennzeichneten Handlungsraum ermöglicht eine

¹⁴⁰ Vgl. McGrath: Spider, 30f.

¹⁴¹ Beards Einschätzung: „The films final prospect is very bleak – bleaker than the novel’s, where the hero will at last get release from terrifying psychic episodes he regularly endures.“ Vgl. *ibid.*, 474.

¹⁴² Vgl. Beard: The artist as monster, 48f.

¹⁴³ Vgl. Frahm: Jenseits des Raums, 108–III.

¹⁴⁴ Um zwei Szenen anzuführen, die eine „Verschiebung“ vielfach andeuten: Cronenberg konturierte die Szene, in der Yvonne Dennis’ Vater unter der Brücke befriedigte, nachdrücklich ödipal, wobei sie an die Wand gelehnt war und der Vater zu ihr gewendet stand. Als sie seinen Sperma in den Kanal

multiple Interpretation, von einem „homogenen“, stabilen, abgeschlossenen Raum kann nicht einwandfrei die Rede sein. Lässt sich das Eigentliche, das Tatsächliche, das Wahrhaftige aus der Arbeit des „weaver of webs“¹⁴⁵ bestimmen? So bildet sich die Illusion, das trügerische, auf den Protagonisten und Raum bezogene „Wahrnehmungsverhältnis“ sei glaubwürdig.

Die *unreliability of narration* durchzog nicht nur das Buch von McGrath, sondern auch das filmische Werk, weshalb sich aus dem literarischen Informationsfundus Parallelen übertragen lassen. Die fragmentarische (Un)Sichtbarkeit der Handlungsebene, die vorwiegend aus Spiders Vergangenheits- und somit Existenzsuche bestand, wurde durch die vielen Szenensprünge, die kurzen und zusammengefügte Aufnahmen verdeutlicht. Die Szenenübergänge verliefen zunächst unnachvollziehbar schnell; nach und nach fügte der Zuschauer die Sequenzen wie ein Puzzle zusammen, dessen Stücke aufgrund ihrer potenziellen Multiperspektivität und Ambivalenz, auch Paradoxie nicht zusammenpassen.¹⁴⁶ Cronenberg suggerierte dies auf der Ebene des Protagonisten, der in einer zergliederten Szene an einem Puzzle saß, das er anfangs problemfrei zusammenfügte, doch die wenigen letzten Stücke nicht mehr einfügen konnte und das ganze Puzzle resigniert durch den Raum schleuderte.

Wie erschließt Spider den Raum, welchen er bewohnt? Wie erschließt der Rezipient den Raum, welchen er abgebildet vorfindet?¹⁴⁷ Cronenberg bestand darauf, das Wort Schizophrenie oder schizophren in keinsten Weise im Film zu erwähnen, wodurch eine Aufhebung der Distanz, welche das Publikum zum Protagonisten aufbauen könnte, erfolgte. Die Sichtweise Spiders sollte in ihrer Problematik und Unschlüssigkeit dargestellt werden, weshalb infolge des Abgleichens mit der „Realität“ des Zuschauers beispielsweise Konfusion entsteht. Die Projektionen des Protagonisten, die sich im Laufe der Handlung verdichteten und zuspitzten, setzte Cronenberg meisterhaft um. Der Rezipient „muss“ nun die Szenensprünge verknüpfen und zusammenführen, zugleich entwirren und auflösen.

abschüttelte, wendete sich Dennis anstelle des Vaters zu ihr und sprach sogar in väterlicher Stimmlage. Gegen Filmende intensivierte sich Spiders Projektionen dermaßen, dass er Yvonne in der Hauswärtin erkannte. Er verzerrte also nicht nur die eigene, sondern speziell andere Identitäten.

¹⁴⁵ Bezeichnung für Spider, die McGrath verwendet (vgl. DVD-Kommentar). Cronenberg und Fiennes äußern sich mehrmals dazu, was an Eigentlichem und Erschaffenem aus Spiders Erzählung zu filtern sei.

¹⁴⁶ Frahms Ausführungen zu Deleuze befassten sich mit den Begriffen „lieu“ (Ort) und „ensemble de lieux“ (Raum), die in filmischer Sicht in enger Relation zueinander stehen und einander bedingen (vgl. Frahms: *Jenseits des Raums*, 142f.), wobei das „ensemble“ als transformatives, prozessuelles Kontinuum anzusehen ist (vgl. *ibid.*, 143). Laut Gardies Terminologie ist der Ort ein „fragment d'espace“ und der Raum als „ensemble de lieux“ anzuerkennen, wobei die Orte wie ein Puzzle zusammenzulegen seien (vgl. *ibid.*, 135). In Kontext zu Spider entpuppen sich diese (begrifflichen) Vorstellungen als theoretischer Rahmen für eine interpretatorische Grundlage und Potenzialität.

¹⁴⁷ J. Paech unterschied zwischen dem medialen Raum, dem auf Leinwand abgebildeten Bildraum, dem modalen Raum und dem dargestellten filmischen Raum, die wie „ineinander spielende Kontrastfolien“ sind (vgl. Frahm: *Jenseits des Raums*, 126). Besonders bei Spider, unter Betonung des Rezipienten und seiner Aufnahme des Filmes, entsteht folglich eine Spannung, die sich aus dem Schlagwort der *unreliability of narration* speist.

7. Auflösung innerer und äußerer Wände – Tiefenstruktur, Körperstruktur

Laura Frahm nutzte Derridas Begriff der *différance* für filmtheoretische Überlegungen¹⁴⁸: Diese Wortneuschöpfung deutete die Relation „zwischen Unterschiedenem und Verschiebung, Aktiv und Passiv“ aus, in topologischer Hinsicht das „Außen *innerhalb* des Raumes“. In Kontext zu *Spider* ist nun folgende Aussage relevant:

„Das Maß, in dem normabweichende Individuen *außerhalb* der Gesellschaft stehen, findet dabei seinen Niederschlag in einer Raumform, die ihr Ausschließendes umso deutlicher markiert.“¹⁴⁹

Dass Häuser selbst etwas Ausschließendes, Abgrenzendes markieren, ist eine vertraute Tatsache (das Zimmer als Signum der Privatsphäre), wobei Einblicke enthüllen können, was sich Menschen gerade hier eröffnet (Stichwort *haunted house*) – Entgrenzendes, Anderes *innerhalb* der Wände. Die Figur des Dennis Cleg wurde eingebettet in eine „normale“ Gesellschaftsordnung, sofern man annimmt, dass diese mit der eigenen Vorstellung davon kompatibel sei, in der er keineswegs als funktionierendes Mitglied galt. Eindrucksvoll markierte der *first shot* am Bahnhof, wie Cronenberg betonte, „the flow of humanity“¹⁵⁰, das rege Zurechtfinden im Leben. Spider entglitt jedoch dem (routinierten) Lebensfluss: Er brauchte deutlich längere Zeit zum Aussteigen, zum Orientieren und fiel durch seine mehrschichtige Kleidung (er trug an die fünf Hemden) und seine gelb verkrümmten Finger aus der Menge. In „making of spider“, einem Kapitel der zusätzlichen Filminfos, erklärte Cronenberg, dass die anfänglich von Menschen belebte Umgebung Londons zugunsten einer expressiven Darstellung des inneren Zustandes von Spider, seiner Unfähigkeit sich zu binden weichen musste. Für das gesamte Filmteam schien es falsch zu sein, die Leute auf der Straße und vorbeifahrende Autos auf der Kulisse zu belassen, und so erfolgte eine „Räumung“.¹⁵¹ Bewusst wurde auf den Effekt der „künstlichen“, isolierten und isolierenden Leere insistiert. Ebenso ermöglichte die Verschiebung des natürlichen Lichtes bzw. Schattens einen intensiveren Ausdruck.¹⁵² In einigen Aufnahmen, beispielsweise als Spider, angelehnt an eine Kommode, kryptisch in seinem Tagebuch schrieb, dominierte der Schattenbereich, der disharmonisch, fast auflösend und mit dem helleren Bereich konkurrierend ausfiel. Cronenberg visierte in anderen Aufnahmen direkt seine Schrift an, doch selbst durch den unmittelbaren Zoom konnte die Schrift nicht entziffert werden (z. B. TC 0:32:20; TC 0:32:30). Tendenziell waren die Ränder bzw. Ecken des Aufnahmebildes in

¹⁴⁸ Vgl. *ibid.*, 95.

¹⁴⁹ Vgl. *ibid.*, 98.

¹⁵⁰ Vgl. *Spider*, DVD-Kommentar – Zusatzinfos.

¹⁵¹ „[...] a landscape almost devoid of people and their products, a London stripped clean of pedestrians, vehicles, all sign of human habitation except buildings. [...] – in the comment he [Cronenberg, Anm. d. Verf.] emphasizes [...] that no part of London has ever been so deserted.“ Beard fügte im Weiteren hinzu, dass „[...] dramatic lightning, disorted perspectives and tortured framing [...]“ ebenso stilistisch kraftvoll sind. Vgl. Beard: *The Artist as monster*, 479.

¹⁵² Die Bedeutung des Lichtes bzw. des Schattens stellt ein wesentliches Charakteristikum des expressionistischen Filmes dar, wie Laura Frahm anhand von unzähligen Filmbeispielen formuliert und die Filmgeschichte im Allgemeinen postuliert. Cronenberg bezeichnete „Spider“ in Zusammenhang mit der „konstruierten“ Leere als einen „expressionating film“ (vgl. DVD-Kommentar). Beard liefert zu dieser Thematik schlüssige Überlegungen (vgl. Beard: *The artist as monster*, 479–482).

Schatten getaucht: Der Raum wirkte dadurch zusätzlich ausschnitthaft, ästhetisch getrübt und offensichtlich expressionistisch angesiedelt.

8. Verwinkelung der Wahrheit(en)

Laut Gaston Bachelard gelten Flur, Keller, Speicher als „Bilder des glücklichen Raumes“: In ihrem Verwinkelt-Sein repräsentieren sie die „schönen Fossilien der Dauer“, das Unbewusste und die unbeweglichen Erinnerungen; je optimaler verräumlicht, desto standhafter sind sie.¹⁵³ In *Spider* dominierten Hausräume (meist mit Dachschrägen versehen) als Schauplätze der Vergangenheitssuche, jedoch kann man – allein aufgrund des Licht-Schatten-Verhältnisses, des kargen Interieurs – von keinen „glücklich“ wirkenden Zonen sprechen, viel eher vollzieht sich eine Umkehrung von Bachelards Konzept. Durch die Anwesenheit des älteren Spider im Rahmen seiner Jugendszenen visualisierte Cronenberg den Vorgang des Erinnerns: In diesen Aufnahmen verharrt er zwischen Nischen und Winkeln des Zimmers oder gar außerhalb des Hauses vor dem Fenster, um scheinbar nicht aufzufallen. Cronenberg simulierte seine Unauffälligkeit, sein spinnenhaftes Verweilen und Lehnen an Wänden. Ersichtlich wird vor allem bei dem literarischen Werk, dass der Dachboden, den Spider behaust und der besorgniserregende Halluzinationen provozierte, unter anderem für sein Gehirn stand.¹⁵⁴

9. Texturen der Wände, verschlossene Zeitfenster

Die Wahrheit ist verwinkelt wie die Räume selbst. Spiders Realität – ohne es allzu reduzierend auszudrücken – ist abgetragen, verfärbt wie der Verputz der Wände, die mit Belag versehenen, durch Zeit gekennzeichneten Backsteinmauern. Das Interieur der Häuser war reduziert auf Texturen, dumpfe Beleuchtungen und schlichtes, oft karges Mobiliar. Auch von außen wirkten sie eher weniger einladend. Anfangs, als Spider vom Bahnhof den Weg zu seinem Domizil antrat, wurden zubetonierte Fenster und Türen eingeblendet (TC 0:05:45). Die Häuser aus Spiders Jugend schienen mehr Leben, mehr (notwendige) Ausstattung zu bergen.

Womöglich stellt sich die Frage: Was passiert(e) außerhalb der Stadt? Passiert(e) überhaupt etwas? Der Film erweckte den Eindruck, als würde sich die Antwort eher vonseiten der Rezipienten ergeben (können); Spiders diesbezüglich verengtes, (un)menschlich verstricktes Sichtfeld kannte nicht das Außerhalb der Stadt. Er befand sich in einem „anderen“ Außerhalb – an der Schwelle der äußersten Zentrumsfugen seines Gehirns, Bewusstseins und der Metropole selbst. Die Problematik (und der Reiz) dieser Überlegungen liegt darin, ein angemessenes bzw. gerechtfertigtes Verhältnis zwischen eigener „Interpretation“ und Spiders Sichtweise, Projektion und Version herzustellen.

¹⁵³ Vgl. *ibid.*, 92f.

¹⁵⁴ Nünning, Ansgar (1998): *Unreliable narration*, Trier: WVT, 71.

10. Körperschrift, Körpersprache

Das körperlich-seelische Moment in seiner entbindenden, auslöschenden Entfaltung wurde in Spider buchstäblich eingeschrieben (insbesondere in McGraths Werk):

„Yes, terror. Oh, I am a feeble creature, yes I know it, I know it better than you do, I am so easily thrown into turmoil, so easily frightened and panicked, and it's getting worse, I haven't told you this for I'd been hoping that it might not be true, that I might be imagining it, that it might just be me – but it's not. The feeling of being like a light bulb: it is with me all the time now. I felt it during the interminable hour I forced myself to sit in the dayroom. It wasn't their thought patterns that so badly upset me, the thought patterns are coming from the top of the house; it was just their dead eyes, only their dead eyes, a single glance from a pair of those dead eyes has the potential to shatter me, to shiver my glassy identity into a thousand of particles and leave the thin, barely glowing coil of filament within – the residue, the *ruin*, of what was once a heart, a soul, a life – leave it naked and vulnerable, smelling of gas, to the gale of the world that will surely snuff it to extinction in a second: and this is why, now, I must avoid their eyes, this is why I must skulk about by night, pursue my restless investigation of the opaque past like a creature of the shadows, like a halved thing, a body without a soul, or perhaps a soul without a body [...], for I am conscious always of the danger of shattering, which in turns makes me crave *control*, which is why the sensation of being formed, framed, *written* makes me so desperately afraid. For that which can write me can surely also destroy me?“¹⁵⁵

Das bedenkliche Annäheren an die Grenzwerte von (un)möglichen Lebensbedingungen und seiner Lebensgeschichte materialisierte sich in seinem Körper. Spider entfernte sich nicht nur vom (vermeintlich) gesunden Menschenbild, sondern auch von einem üblichen Schriftsystem, ließ seine Körperlichkeit, sein Gedächtnis zwischen gedrängtem Ausdruck und Unlesbarkeit oszillieren. McGraths literarischer Spider bewegte sich (höchstwahrscheinlich) noch auf den reglementierten Alphabet- und Buchstabenbahnen. Er beschreibt zwar das Gefühl, beschrieben zu werden, erzählte aber von keiner selbst-konzipierten Schrift, die sein filmisches „Pendant“ entwickelte:

„I begin to write. And as I do a strange thing happens, the pencil starts to move along the faint blue lines of the page almost as though it had a will of its own, almost as though my memories of the events preceding the tragedy at Kitchener Street were contained not within the stubbled leather helmet of this head of mine but in *the pencil itself*, as though they were tiny particles all packed together in a long thin column of graphite, running across the page while my fingers, like a motor, provide merely the mechanical means of their discharge. When this happens I have the curious sensation not of writing but of *being written*, and it has come to arouse in me stirrings of terror, faint at first but growing stronger day by day.“¹⁵⁶

Die Gattung „Tagebuch“ verhinderte in bestimmtem Sinne, dass Spiders Innenleben als öffentliches Dokument, beispielsweise Krankenstudie, gelesen werden könnte. McGrath ließ es zwischen poetischer Bewusstseinsstromverschriftlichung und authentischer Krankheitsaufbereitung (ohne dass die Absicht darin lag, es streng mit manifesten Erkenntnissen der Psychologie abzugleichen) gleiten, wodurch Realität und Fiktion unauflöslich verschmelzen, sich gegenseitig bedingen.

¹⁵⁵ McGrath: Spider, 134f.

¹⁵⁶ McGrath: Spider, 134.

Cronenberg fasste szenenweise den schreibenden Spider ins Blickfeld, wodurch ein sensationell neuartiger Aspekt aufgeworfen wird – das „Unlesbare“ in Spiders Art gerät zum Vorschein durch seine nicht-herkömmliche Schrift, was mehr als bloß symbolisch betrachtet werden sollte. Das Schreiben trieb seine Entgrenzung bzw. Abgrenzung von einer ausgeglichenen *Verfassung* voran und trug eher keine therapeutische Qualität in sich. Es strukturierte gewissermaßen seine Wirklichkeit und war zugleich Abbild seiner Denkstruktur. Die übliche Schrift, die konventionelle Sprachführung und Intention des Tagebuchschreibens konnte sein Leid, sein Durchlebtes nicht zähmen. Die Schriftzeichen sind zu einem Körper (Spider), zu Gedankenstoff (für den Rezipienten) und zum (adaptierten) Stadterlebnis geworden. Cronenberg hat das Sichtbare und Unsichtbare der literarischen Vorgabe umgesetzt: Ein Pendeln zwischen Zerfall und Verkörperung zeichnet sich an Spider ab, in dem die Schizophrenie ihren Einschreibungs-ort fand und dessen Körper (und Londons Peripherie) zu ihrem Schauplatz ernannte. Soziale Erfahrungen, Aktivität und Vitalität wurden Spider nicht zugesprochen, so passierte er finale Endstufen seines physischen Untergangs, was in McGraths Werk ausdrücklich durch den Suizid erwiesen wurde.

Eine besonders exemplarische Szene, die den radikalen Rückzug, eine Veranschaulichung des In-die-Enge-getrieben-Seins dank der genialen verengenden Raumerfassung Cronenbergs ermöglicht: Spider kauerte in *Embryonalstellung* leer wirkend in einer Badewanne, die mit blassem und braunem Wasser angefüllt war und ein undurchlässiges Schwarz umgab (TC 0:13:03). Relativ unheimliche, subtile Klaviermusik untermalte diese Aufnahme. In einer anderen Szene legte er sich gekrümmt auf die Erde des Kartoffelfeldes und küsste seine Mutter unter der Erde. Spiders Motorik trat im Allgemeinen durch ihre gehemmte Dynamik hervor, zeugte von seiner Verunsicherung und Fragilität. Der Körpersprache wurde unerlässlich obligate Ausdruckskraft zugesprochen, wie Cronenberg explizit im DVD-Kommentar bemerkte, was zu einer Erfassung der Darsteller trotz mangelnder verbaler Kommunikationsebene verhalf.

Wie bereits erwähnt wurde, dominieren Zimmerräume und Straßen als filmische Orte, wobei erwähnenswert erscheint, wie Spider in ihnen agiert, seinen schwächtigen Körper bewegt. Er flanierte oft Mauern und Kanäle entlang, auch Gehsteigränder, die er anscheinend nicht überschreiten konnte und wo er seltsam am Boden verharrend erschien. In Rückblenden versteckte er sich zwischen Winkeln, um die Illusion eines Betrachters zu simulieren, stand in Türschwellen oder presste sich an Wände, konfrontiert mit den Geschehnissen und dem Zuschauer selbst. Seine verstörte Artikulation, das Fragmentarische und Ausgesparte seiner Sprache zeugte von einer bedeutenden emotionalen Expression. Seine gestammelten, nach Worten klingenden Äußerungen „verbanden“ sich zu splittrigen, unvollständigen Sätzen. Im gesamten Film fielen Dialoge eher sporadisch und teilweise polyvalent aus, beispielsweise als der junge Dennis Cleg mit seinem Vater ein klärendes Gespräch führen sollte, warum er nun den Vater als Mörder und „Yvonne“ als Nutte bezeichnete. Der Zuschauer erfuhr zu dem Zeitpunkt bereits vom (angeblichen) Totschlag der Mutter, weshalb die Fragen des Vaters, warum der Junge so reagierte, makaber und lächerlich wirken. Überhaupt gestalten sich Gesprächssituationen aus der Sicht von Spider eher konstruiert und mehrdeutig als real und nachvollziehbar.

11. Metaphorik

Dass der Raum selbst einen hochgradig symbolischen und vielschichtigen Wert besitzt, wurde bereits (zumindest ansatzweise) aufgezeigt. Leitmotivische Ausdrücke und Metaphern durchqueren sowohl Buch als auch Film: Die Metaphorik als (meta)visueller und verdeckter Träger von Spiders Zustand fundamentalisiert sich sowohl filmisch als auch literarisch. Die Spinnenmetaphorik spielte auf (meta)narrativer Ebene eine Rolle: Wie die Spinne ihren Faden aus dem eigenen Körper spinnt, um nach erfolgter Brutpflege zu sterben, so hat auch Dennis im doppelten Sinne seine Fäden gesponnen. Er löste die Annahme eines vertrauenswürdigen Erzählers auf und ernannte das Tagebuch zu einem nicht überzeugenden Schutz vor seinen Schuldgefühlen. Die Spinne selbst ist auf Fallenlegen und Überleben angewiesen¹⁵⁷, die literarische Spinne Dennis Cleg verstrickte sich aber in fatalen Ungereimtheiten. Im Film stattete Spider die Hausräume, in welchen er sich aufhielt, mit verqueren Seilen(resten) aus.

Die Einbeziehung von Elementen anderer Künste bzw. Medien wie Fotografie, Schrift, Musik trägt eine erweiternde, visualisierende Bedeutung, speziell im Film. Neben dem Moment der Verschriftlichung war für Cronenberg die Involvierung von Musik und Fotografie ein wichtiger Aspekt. Im Intro zum Beispiel erfolgte die Ein- und Ausblendung von fotografischen Gebilden von abgelöster Wandfarbe, zerbröckelter Mauerfläche und Schmutzflecken, die symmetrisch verdoppelt Rohrschachbildern ähnelten und auf die psychoanalytische Symbolik bzw. Komponente anspielten. In ihren Formen glichen sie Insekten, Schmetterlingen und strahlten eine Ästhetik des Verfalls aus, die „fantastically patterned and vibrant nature of Spider's inner life“.¹⁵⁸ In einer anderen Szene betrachtete Spider ein Aktfoto mit zwei Frauen, verdeckte es mit seinen Händen und erblickte beim Enthüllen das Gesicht seiner Mutter auf den nackten Körpern, wodurch eine Identitäts- und sexuelle Diffusion, eine Wahrnehmungsstörung anklingen könnte (TC 0:36:50).

12. Relationalität als Non-plus-ultra

Nimmt man an, dass das Verhältnis zwischen modalem und medialem Raum dem Verhältnis von Darstellung und Rezeption entspricht, lassen sich (literatur)theoretische Aspekte zur *unreliable narration* auf die filmische Ebene übertragen: Das besagte Verhältnis schafft Befremdung, Differenzen zur Konvention bzw. „logischen“, natürlichen Auffassung von Begriffen, Fakten, Umwelt, ganz speziell von Realität, die wiederum abhängig vom Horizont des Rezipienten ist. Den Reiz, die Intensität, die Essenz der Aufnahme ermöglicht die Relation. Sie evoziert eine ästhetische *cooperation* zwischen Rezipient und Regisseur bzw. Autor. Ein resultierendes Abweichungspotenzial könnte „eigentliche“ Räume, Gebiete, Zonen aufdecken, die fernab von gängigen Städte- und Raumterminologien zu finden sind.

Die multiple Relationalität des Filmes ist einer der wesentlichsten Gründe, weshalb *Spider* ein bedeutungsvolles Spektrum, vor allem bezüglich der Rezeption, umfasst. In thematischer Hinsicht erscheint Spiders Bezug zu (Neben)Figuren oder, gedehnter und im Sinne der Rezeption formuliert, zum Begriff der Normalität, des „funktionierenden“ und glaubwürdigen, allzu

¹⁵⁷ Vgl. Beard, *The artist as monster*, 495.

¹⁵⁸ Ästhetisch raffiniert erfolgte auch die musikalische Untermalung des Intros, worauf Beard inklusive Liedtextzitat und -besprechung einging. Vgl. *ibid.*, 482ff.

menschlichen Subjekts, seine verkrümmte Einbindung in die Welt und Zeitepoche eindrucklich. Die erwähnte diffuse Zeitauthentizität in Abweichung zur Buchvorlage deklarierte Beard als gelungen und bedeutend. Im psychoanalytischen bzw. psychologischen Blickwinkel wird das Verhältnis von *past self* und *present self* in seiner Darstellbarkeit, in seiner *reliability*¹⁵⁹ eruiert.

Unter filmtechnischem, symbolischen Aspekt ermöglichen die durch schnellen Schnitt ausgelöste Verdichtung und Visualisierung von (Hausinnen-)Räumen einen gewissermaßen visionären Fokus auf Randzonen, die verschollenen Gesichter der Urbanität, wobei die Metropole London in den Hintergrund rückt und keine typische Darstellung des Zentralen, Belebten angestrebt wird. In intertextueller Hinsicht vollzieht sich die Transformierung des literarischen *Spider* zum filmischen „existential reinventor“¹⁶⁰. Umfassend formuliert entfaltet sich in all den daraus resultierenden Relationen und Differenzen der interpretatorische, potenzielle Raum.¹⁶¹ Die von Cronenberg geschaffene bzw. umgesetzte (und potenziell vom Rezipienten durchschaute) Inszenierung von Spiders Symptomen, seiner sensorischen und psychischen Auffassungsgabe, seiner verbalen und schriftlichen Ausdrucksweise, seiner Reflexionen gründet und entsteht zugleich in Relation zu den (symbolischen) Orten; es handelt sich in gewisser Weise um die unsichtbare bzw. potenziell sichtbare Raumkomponente des filmischen Raums, um in Paechs Terminologie zu sprechen.

Literatur

McGrath, Patrick (1991): *Spider*, New York: Vintage Books.

Beard, William (2006): *The artist as monster. The Cinema of David Cronenberg*, Toronto: Univ. of Toronto Press.

Frahms, Laura (2010): *Jenseits des Raums – Zur filmischen Topologie des Urbanen*, Bielefeld: transcript.

Nünning, Ansgar (1998): *Unreliable narration*, Trier: WVT.

Butter, Stella (2007): *Literatur als Medium kultureller Selbstreflexion*, Trier: WVT.

¹⁵⁹ Die Vorstellung von einem zuverlässigen, objektiven Erinnern ist mittlerweile eine Vorstellung aus positivistischeren Zeiten, jedoch will die Illusion eines objektiven Erinnerns nicht schwinden. Erzählerische Unzuverlässigkeit, gespickt mit alternativen Erklärungsangeboten der Realität, die aus Verdrängungsmechanismen entstehen, bezeichnet Sims als wesentlich für den mad monologist. Vgl. Butter, Stella (2007): *Literatur als Medium kultureller Selbstreflexion*, 190, Trier: WVT.

¹⁶⁰ Vgl. Beard: *The artist as monster*, 473. Beard zog generell einen ausführlichen, kompakten und einschlägigen Vergleich zwischen Buch und Werk. In Anlehnung an Rainer Topitsch' Schriften des Körpers (Bielefeld: Aisthesis 2002) wäre ein interessanter Gedankenansatz im Relationalitäts-Feld einzubringen: Mit *Spider* (re)konstruiert McGrath gewissermaßen unter Berücksichtigung der von Topitsch angeführten Merkmale der halluzinatorischen Literatur selbst ein halluzinatorisches Werk. Texte der „literarischen Halluzinatorik“ befinden sich „niemals völlig jenseits der (rationalen) Schrift und Körperlichkeit“, sie wirken durch „das Ozillieren zwischen Schrift und Körperlichkeit“, „[...] allein die Tatsache, dass viele Texte in standardisierter Sprache verfasst sind, weist darauf hin, dass es sich um eine vermittelte Körperlichkeit handelt.“ (vgl. *ibid.*, 16). So schrieb McGrath *Spiders Memoiren* in ähnlich „oszillierender“ Schrift und darauf ausgerichtet, dass sie publiziert werden. Cronenberg involvierte den Schreibprozess *Spiders*, wobei er seine Handschrift hieroglyphisch geometrisierte bzw. abstrahierte: So kam das Schöpferische, das Unlesbare bzw. potenziell Erfassbare, der Defekt und das Fehlfunktionieren einer gängigen Schrift (deutlicher) zum Ausdruck. Ein weiterer Aspekt für den filmisch freigeschalteten Reiz des Abweichens (von der Buchvorlage).

¹⁶¹ In *Spider* entsteht im Kontext der genannten Raumunterscheidungen von J. Paech folglich eine Spannung, die sich aus dem Schlagwort der unreliability of narration speist.

Christina Krakovsky

Tatort Stadt? Filmisches Schreiben des urbanen Raums bei China Miéville und Michel Butor

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/361>

Abstract

Die Stadt bietet vor allem eines: Widersprüche – und diese mitunter auf engstem Raum. Prunkvolle Villen neben heruntergekommenen Bruchbuden, schlichte Gemüter neben scharfsinnigen Genialitäten, Verfolgungswahn und Geborgenheit. Kaum verwunderlich, dass die Stadt gern zum Thema künstlerischer Verarbeitung wird – dies trifft in besonderer Weise auf die beiden Kriminalromane „The City and The City“, verfasst von China Miéville, und auf Michel Butors „Zeitplan“ zu, die sich dabei der Mittel des *Film Noir* bedienen. Dieser Fährte, nämlich die Cineastik in Literatur aufzuspüren, wird im Rahmen dieses Beitrags auf den Grund gegangen.

Cities offer one thing first of all: contradictions – and these sometimes occur in the smallest of spaces. Ostentatious villas next to run-down shacks, simple minds alongside subtle genius, persecution mania meeting a feeling of security. It is no wonder the city is often a subject of artistic treatment. This is very much the case with the two crime novels “The City and The City” by China Miéville and Michel Butor’s “Passing Time”, which both make use of *Film Noir* elements. This article follows the trail opened here, i.e. of the world of cinema in literature.

1. Von Haus zu Haus

Schicksalhaft in Situationen gestoßen, die kaum bewältigbar scheinen, ihnen dennoch zu trotzen, teils mit kühler Gelassenheit, teils mit hartnäckiger Schnüffelei, Orientierung zu suchen in der schmutzig grauen Tristesse der Stadt, unterfüttert mit der Unbehaglichkeit und gleichzeitig der Spannung des Unbekannten ... Bilder, bekannt durch unzählige Geschichten und Erzählungen, von Sir Arthur Conan Doyles Figur des Sherlock Holmes bis hin zum zwiespältigen Ermittler Hartigan in Frank Millers „Sin City“. Ihnen allen ist eines gemein: Sie sind außerordentliche Kundschafter in einer außerordentlichen Stadt.

Gerade solche Szenarien finden sich auch in den behandelten Romanen wieder. Einerseits in „The City and The City“ von China Miéville, in dem eine Stadt konstruiert wird, die die Absurdität einer Grenzziehung und Abspaltung in sich selbst auszutragen hat, andererseits in Michel Butors Werk „Der Zeitplan“, der seinen Protagonisten der Fremde einer geradezu organischen, lebenden Urbanität überlässt und ihn bestimmt, an jeglichem integrativen Moment zu scheitern. So wird ein Spiel von Ausgrenzung, Rätselhaftem und Diskrepanz in beiden Werken vorgeführt.

Im Mittelpunkt stehen Illusionen von Städten, die selbst über die bloße Kulisse hinauswachsen, die an Bedeutung zunehmen und ein Labyrinth aus Verborgenen, Unbekanntem, zu Entdeckendem und Unbegriffenem spinnen. Miéville beschreibt zwei Städte, oder zwei Stadtteile, die aneinander kleben, ineinander verwachsen sind und dennoch einer strengen Trennung unterliegen. „Beszel“ und „Ul Quoma“ nennt er sie, die zwar Haus an Haus liegen, jedoch unterschiedliche Sprachen, unterschiedliche kulturelle, soziale und politisch-ökonomische Systeme pflegen und durch die mysteriös übermächtige Organisation *Breach* feinsäuberlich voneinander getrennt bleiben, da jede Grenzüberschreitung schwer geahndet und das Grenzgebiet in minutiöser Manier eines *Big Brother is watching you* überwacht und kontrolliert wird.

Butor hingegen verzichtet auf die Ebenen unterschiedlicher Stadtsysteme zugunsten einer einzigen literarisch fantasierten britischen Stadt „Bleston“, die dadurch jedoch nicht an Komplexität einbüßt, sondern einen durchgängig subjektiven Blick auf allerhand Geschehnisse eröffnet, aus dem sich eine schier unendliche Bandbreite mehr oder minder vager Verknüpfungen, ominöser Zusammenhänge und unzähliger denkbarer Interpretationen ergibt. Dabei ähnelt „Bleston“ bewusst der Industriestadt Manchester. In aller Deutlichkeit wird dies herausgestrichen, da dem Buch ein Ausschnitt eines handgezeichneten Stadtplans beiliegt, der, legt man die Pläne übereinander, unmissverständlich einem Stadtteil in Manchester entspricht.

Die Schauplätze, einzelne Szenen und Begebenheiten erinnern hingegen nicht von ungefähr an Schauplätze des *Film Noir* mit ihren gespenstischen Stadtbildern, in denen sich immer mehr abzuspielen scheint, als zu sehen, zu erkennen ist und deren Vielfalt, ein Potpourri an Möglichkeiten, vom Einzelnen nicht durchdrungen werden kann, sondern in der er sich geradezu verlieren muss.

Doch nicht nur die Idee der Erzählung, die die detektivischen Elemente mit dem Elan von Metropolen verbindet, eint die Autoren Butor und Miéville, sondern ebenso finden sie sich in der Auseinandersetzung im Schaffungsfeld der Theorien wieder.

So kommt Miéville in seinem Essay „Marxism and Fantasy: An Introduction“, indem er sich – eine marxistische Perspektive einnehmend – der Realität auf eine fantastische Weise nähert, zu dem Schluss „We need fantasy to think the world, and to change it.“¹⁶² Butor hingegen interessiert sich in „Die Stadt als Text“ einerseits für die textliche, schriftliche Erscheinung der Stadt sowie auch andererseits für die Stadt in ihrer literarischen Bedeutung und Ausformulierung.

Was die beiden Autoren durch ihre theoretische Produktivität in abstruser Weise vereint und in oftmals geradezu überraschender Beziehung und Nähe zueinander finden lässt, sind ihre literarischen Schriften. Abstrusität ergibt sich daraus, dass diese Vereinigung sich vor allem in ihren Gegensätzlichkeiten spiegelt, denn die beiden Romane könnten in ihrer Beschaffenheit kaum unterschiedlicher sein, ergänzen sich jedoch eben genau durch und in ihrer Gegenüberstellung, laufen gegeneinander um sich auf kuriose Art immer wieder zu treffen.

Es soll nun im Folgenden das Unterfangen gewagt werden, an genau diesen Gegensätzen die Gemeinsamkeit, an den Antagonismen die Unität auszumachen.

¹⁶² Miéville, China (2004): *Marxism and Fantasy: an Introduction*, in: Sandner, David (Hg.) (2007): *Fantastic Literature. A Critical Reader*, 341, Westport/Conn. et al.: Praeger Publishers.

2. Lesbarkeit der Stadt

Das Thema Stadt, so prominent vertreten, bringt eine Beschäftigung mit Raum mit sich. Butor geht im „Zeitplan“ auf erstaunliche Weise damit um, verweist er doch mit der sonst oft viel intensiver betrachteten zeitlichen Struktur auf die räumliche. Als LeserIn findet man unkommentiert jeweils doppelte Zeitangaben vor, die sich erst im Laufe der Lektüre als verschriftlichte Rückblicke herausstellen. Es handelt sich um eine Nacherzählung, die immer weiter an die im Werk laufende Zeit heranrückt, zuweilen aber auch spontane Vor- und Rückgriffe wagt. Es beginnt also mit dem Kapitel „Die Ankunft. Mai, Oktober. Donnerstag, 1. Mai“¹⁶³ und endet mit dem Kapitel „September, August, Juli, März, September. Dienstag, 30. September“¹⁶⁴ wobei in den letzten Absätzen des Werkes zusätzlich Bezug auf den recht außergewöhnlichen Tag des 29. Februar genommen wird.

Giesela Thiele erklärt hierzu: „Trotz des Eindrucks einer chaotischen Unordnung herrscht in dem Roman eine verblüffende Planmäßigkeit.“¹⁶⁵ Genauer betrachtet ist das zeitliche Gefüge – so verwirrend es inhaltlich auch sein mag – formal äußerst systematisch. Das Werk unterteilt sich in fünf gleichlange Teile, die jeweils einen Monat umspannen und sich wiederum weiter in fünf Untereinheiten, jeweils von Montag bis Freitag, teilen lassen. Nun ist es äußerst erstaunlich, dass trotz dieses wunderbar einfachen Rasters die inhaltliche Aufarbeitung eine solche Konfusion bietet, dass die schlichte Systematik der Gliederung gewissermaßen unbemerkt bleibt.

Diese durchaus verschrobene Konstruktion der zeitlichen Ebene kann als Verweis auf die räumliche betrachtet werden. Ist es doch der Raum, der hier die oft übliche Konzentration auf die Zeit verdrängt.

In seiner Schrift „Von anderen Räumen“ bemerkt Michel Foucault: „Die Zeit erscheint wahrscheinlich nur noch als eine der möglichen Verteilungen der über den Raum verteilten Elemente“¹⁶⁶, ein Satz, dessen Sinn sich Butor wohl zu Herzen genommen hat. Keine Chronologie bestimmt den Ablauf der Erzählungen, sondern die Abhandlungen bestimmen die Räume der Stadt Bleston. Der Raum und die Auseinandersetzung mit demselben werden zum Zentrum, quasi zur Seele des Geschehenen, der traditionelle Kampf um, mit und gegen die Zeit rückt in den Hintergrund. So wird es möglich, dass sich, trotz des an sich konsequent schlüssigen, zeitlich-formalen Aufbaus ein chaotisches Bild ergibt, wodurch die Aufmerksamkeit der Zeit entzogen wird und sich der Tragweite des Raumes unterordnet.

Es wundert daher nicht, dass einer der unentbehrlichsten Orte für den Protagonisten Revel das Kino wird, und zwar ganz bewusst, um mit dem Film einen anderen Raum zu erfahren, um in einen anderen Raum eintauchen zu können und um dorthin vor der für ihn so feindlichen Stadt fliehen zu können. Eine Aufgabe, der das Kino jedoch nicht gewachsen ist, oder nicht gewachsen sein will, denn die ersehnte Loslösung aus Bleston durch die rezipierten Filme wird nur äußerst bedingt erfüllt, eine räumliche Distanz wird so über eine solche zeitlich beschränkte Ablenkung verunmöglicht.

163 Butor, Michel (1989): *Der Zeitplan*, 7, übers. von Helmut Scheffel, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

164 Ibid. 301.

165 Thiele, Gisela (1975): *Die Romane Michel Butors. Untersuchungen zur Struktur von Passage de Milan, L'emploi du Temps, La Modification*, Degrés, 102, Heidelberg: Winter.

166 Foucault, Michel (1967): *Von anderen Räumen*, in: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hg.) (2006): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, 319, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Prinzipiell erkämpft sich Revel den Raum über Sprache und Text, wobei in erster Linie der Stadtplan zu nennen ist, der sich quasi über die Stadt legt und die Stadt als „gewaltiges krebsartiges Gewebe“¹⁶⁷ erscheinen lässt, das es zu entwirren gilt, dem es entgegenzutreten gilt. Bleston wächst jedoch weit über diesen Plan hinaus, indem es Revel einerseits durch seine Geschichte, durch die Erlebnisse und Interaktionen an sich bindet und in sich aufnimmt, sich abber andererseits durch neue Bauten dem starr abgebildeten Netz widersetzt. Die Stadt wird so zu eben diesem Gewebe, einer wuchernden Krankheit, die sich ändern und reagieren kann und für Revel ein gräulich-finsteres Mysterium bleibt. Sobald er einen Teil zu erkennen glaubt wird dieser unverzüglich durch neue Rätsel erweitert, verdreht und abermals beschattet. Dieser Ohnmacht, die sich in dem Umstand wiederfindet, sich in einer fremden Stadt zu befinden, deren Sprache man vorerst kaum beherrscht und sich nur mühselig aneignet und die einem gekannt jegliche Erkenntnis verwehrt, die man dringend bräuchte, um sich zurecht zu finden und durch die so gewonnene Sicherheit zu entspannen, gesteigert durch Stadtpläne, die einen schließlich durch ihre Unzuverlässigkeit verhöhnen, eben dieser Kraft- und Machtlosigkeit wird entgegengetreten, indem ein Plan zerstört wird, indem er verbrannt wird.

Revel scheitert an dem Versuch, sich des Raums „Bleston“ zu bemächtigen, er scheitert daran auch nur Teile davon zu begreifen, und bleibt daher Spielball der Stadt. Die Texte, die er in der Stadt lesen lernt und die die Stadt zur Verfügung stellt, kann er nicht erfassen. Anfänglich vor allem wegen sprachlicher Barrieren, die er nie völlig überwindet, sichtbar gemacht durch seinen konsequenten französischen Sprachgebrauch in seinem selbst erstellten Manuskript, aber auch durch die immer wieder erwähnte Freude und das beharrliche Festhalten an einzelnen französischen Worten, bis hin zur Liebe zu Rose, die sich auf ihre französischen Sprachkenntnisse zurückführen lässt, schließlich aber auch aufgrund eines Unverständnisses dem Raum gegenüber, auf dessen Zeichensysteme er sich nicht einlassen kann. An dieser Unfähigkeit und der dadurch entstehenden Überlegenheit der Stadt mit all ihren Facetten muss der Protagonist regelrecht zerbrechen, stilisiert sich so selbst zu einer absurd-albernen Rächerfigur, um schlussendlich unverrichteter Dinge abzureisen.

Eine sprachliche Vermittlung von Raum wird auch von Miéville vorgenommen, wobei es der Polizist Borlú in detektivischer Gepflogenheit schafft, mit den vorhandenen Zeichensystemen umzugehen, seine Identität nicht darin zu verlieren, sondern nützliche Einsichten aus neuen Feldern zu gewinnen, indem er sie begreift und in das bestehende Informationsnetz integriert. So spricht er neben seiner Muttersprache Besz die Sprache des angrenzenden Stadtteils Illitan sowie Englisch und eignet sich sprachlich Unverstandenes, etwa tote Sprachen, soweit er es benötigt an. Er sieht die Oberfläche, erkennt sie als solche und beginnt daran zu kratzen, um zu sehen was darunter liegt, indem er sich der Fähigkeiten bemächtigt, die dazu nötig sind: „All the notes were layered, a palimpsest of evolving interpretation. I did archaeology.“¹⁶⁸ Wenn es erforderlich und brauchbar scheint, wird Borlú es verstehen, den Polizisten zu einem Archäologen weiterzubilden. Weckt ein Umstand sein Interesse, wird er ihn mit scharfem Blick akribisch beleuchten – im Dunkeln verbleibt jedoch all jenes, das seinen eifrigen Forschungstrieb nicht an sich binden kann.

Insofern schafft sich Borlú auf diese Art Schritt für Schritt Klarheit, indem er mehr und mehr Raum in Form von Text erkundet, wodurch es ihm möglich wird, den Fall, den er zu lö-

¹⁶⁷ Butor: *Der Zeitplan*, 45.

¹⁶⁸ Miéville, China (2009): *The City and The City*, 258, London: Pan Macmillan.

sen hat, sukzessive freizulegen und aufzuklären, weil er die Augen nicht vor dem verschließt, was ihn umgibt, sondern auf die Bereiche fokussiert, die ihm dienlich sind, ohne dabei Allwissenheit über jegliche Zusammenhänge anstreben zu können, sondern lediglich jene Bereiche zu erfassen, die sich ihm persönlich erschließen, die seinem Blick und seiner Perspektive zugänglich und logisch scheinen.

Butor macht in „Die Stadt als Text“ darauf aufmerksam, dass es möglich ist, durch das Neue und Unbekannte einer fremden Stadt in eine „triste Unmündigkeit“ zu fallen, in der man sich aufgrund seiner Ahnungslosigkeit einem „nicht kontrollierbaren Führer“¹⁶⁹, nämlich der Stadt selbst, ausliefern muss. Versteht man also die Stadt nicht, weil sich einem ihre Sprache, ihre Zeichensysteme oder ihre alltäglichen Funktionsweisen entziehen, kann das Verlangen an seiner eigenen Selbstständigkeit und Selbstsicherheit festzuhalten, zu einer einzigen Strapaze werden, in der man sich der Zufälligkeit des unbekannten Raums überlassen muss. Dieser Unmündigkeit widersetzt sich Borlú, indem er dazulernt, wenn er etwas nicht versteht. So gelingt es ihm, sich den Überblick zu verschaffen, den er benötigt. Anstatt sich, wie Revel, von den Umständen bestimmen zu lassen, wird Borlú selbst zum fähigen Marionettenspieler des Raums, indem er die Gesetze seiner Umgebungen – ob sozialer oder politischer Natur – erkennt und für sich gebraucht. Absolut ist diese Fähigkeit jedoch nicht zu sehen, denn übrig bleibt im Endeffekt auch für Borlú immer wieder erneut wunderbarlich Undurchdrungenes, das es auszuforschen gilt, dessen Größe nicht einschätzbar ist und unter dessen Umständen jegliche Erkenntnis sich als Irrweg herausstellen könnte.

3. Archäologie und Spurenkunde

Der Ausgangspunkt, den Miéville seinen LeserInnen präsentiert, gibt bereits Einblick in die Art, wie im gesamten Werk mit Information und Wissen umgegangen wird. Man sieht sich einer unbekannten Toten gegenüber ... in einer Stadt, die es nicht gibt, und unter einer Vielzahl von Menschen, die nicht vorgestellt werden. Unbehagliches und Befremdliches schwingt in den Situationen mit. Informationen werden sehr gezielt gesetzt, die Orientierung erfolgt ausschließlich an Borlú. Er gibt die Perspektive vor, nur durch seinen Informationsstand können Schlüsse gezogen und Konstellationen rekonstruiert werden. Daraus ergibt sich allerdings auch, dass Borlú vorerst mit der präsentierten Informationsflut sehr alltäglich umgehen kann. Unmengen von Namen, Personen, spezifischen Berufsabkürzungen werden genannt, die zwar nicht zwingend Bedeutungen für den Verlauf der Erzählung haben, jedoch durch ihre bloße Anwesenheit ihrer narrativen Bestimmung nachkommen, indem sie die normale Komplexität einer bekannten Stadt einfangen. Authentizität wird unterstrichen, da Kontingenz nicht vermieden wird und dadurch die Routine einer arbeitenden Person in einer Stadt gezeigt wird, die sich nicht über ihre alltäglichen Begrifflichkeiten erstaunt, wenn auch – wohl im Bewusstsein der Geschichte – hin und wieder zart ergänzend kleine Hilfestellungen geliefert werden, um der Unwissenheit der LeserInnen auf die Sprünge zu helfen. So fällt, bei der Suche nach einem gewissen Shukman, der beiläufig erwähnt und an keiner anderen Stelle des Buches mehr genannt wird, erst nach einigen Zeilen die Zusatzbezeichnung „Shukman the patho“¹⁷⁰, wodurch der Aufgabenbereich des Pathologen erklärt wird.

169 Butor, Michel (1992): Die Stadt als Text, 8f, übers. von Helmut Scheffel, Graz: Droschl.

170 Miéville: The City and The City, 4.

Gegensätzlich verhält es sich in der anderen Stadt. Nicht nur der/die LeserIn, sondern Borlú selbst taucht in eine bislang ungesehene Stadt, die er gegen alle Gewohnheit nun besonders aufmerksam zu betrachten hat, und deren Informationen ihm ebenfalls neu sind. Eine ständige Spannung zwischen dem Gewussten und dem Ungewussten bleibt daher bestehen, denn einerseits setzt sich das Puzzle immer weiter zusammen, indem die einzelnen Teile zueinander getragen werden, andererseits entsteht ein regelrechtes Wirrwarr durch eine Unzahl an genau diesen Einzelteilen, die sich über den gesamten Bereich suchen und finden lassen, deren Bedeutung jedoch nicht sofort erkannt werden kann, denn deren Aufgabe und Sinn könnte ebenso in einem komplett anderen Puzzlespiel liegen.

Interessant ist hierbei, dass eigentlich Butor selbst derjenige ist, der diese Vielschichtigkeit der Stadt in seinem Text aufbereitet. Er verweist auf mehrere Arten von Text, die das Leben einer Stadt ausmachen, wobei der Begriff *Text* hier durchaus sehr weit verstanden werden kann. Es muss gelernt werden, die Texte und die Sprache einer Stadt zu interpretieren, ob es sich nun um Aufschriften oder Schilderzeichen handelt. Um sich in einer Stadt zurechtzufinden muss man ihre kulturelle Lesart akzeptieren und rezipieren können. Miéville schafft in einer Stadt zwei maßgebliche Lesarten, die sich gegenseitig gekonnt ignorieren, die Existenz des Anderen jedoch genau durch diese Ignoranz anerkennen müssen. „Each city in the world has its own road-grammar“¹⁷¹, wird Borlú feststellen, indem er die Unterschiede zwischen den beiden Städten entdeckt und reflektiert. Die BewohnerInnen, auch wenn sie Seite an Seite gehen, werden jeglichen Versuch unternehmen, sich gegenseitig nicht zu sehen, sich gegenseitig nicht zu lesen, sich gegenseitig jegliche Existenz und jegliches Wissen darüber abzusprechen, denn das ist ihre traditionelle Lebensart, das ist eines der Gesetze, nach denen sie leben, eines der Gesetze ihrer Stadt.

Basierend auf den Strukturen dieser gespaltenen Stadt, existiert auf einer weiteren Ebene eine zusätzliche Stadt, die innerhalb von Beszel und Ul Qoma ihre Spuren hinterlässt, nämlich Orciny als Austragungsort eines in erster Linie in alten Schriften bestehenden Mythos. In Butors Sinne kann Orciny mit einem „schlafenden Text“¹⁷² oder auch „verborgenen Text [...] der auf den Blättern eines noch nicht aufgeschlagenen Buches schläft“¹⁷³ verglichen werden. Dieser besonderen Art von Texten räumt Butor einen ansehnlichen Status ein, indem er meint in ihnen den Ursprung der eigentlichen Stadtentstehung zu entdecken, denn um solche Texte nutzen und speichern zu können, bauen Menschen privilegierte Orte, in denen sich Tempel, Orakel oder dergleichen ansiedeln, die in der Folge weitere Bauten anziehen, nicht zuletzt Wohnorte, aus denen schließlich Stadt entsteht.

Miéville lässt nun ebenfalls mit Orciny eine Stadt durch und als Text entstehen, deren Haupteigenschaft es ist, dass ihr Menschen, in diesem Fall WissenschaftlerInnen der Archäologie, dienen, indem sie sie in den Bann zieht. Diese Stadt, die nicht über ihre rein textliche Form hinauswachsen kann, auf die kein steinernes Gebäude, kein irdenes Gebilde verweisen kann, besitzt dennoch eine solche Macht und Anziehungskraft für die, die sich mit ihrem Text auseinandersetzen, dass sie die Realität der Erzählung lange Zeit beherrscht und in Irrsinn und Tod der Figuren eine beachtliche Rolle spielt. Auf dieser Ebene bekommt Wissen eine neue Bedeutung, da es sich um verborgenes und geheimes Wissen handelt, das es zu entschlüsseln gilt und

¹⁷¹ Ibid, 135.

¹⁷² Vgl.: Butor, Michel (1992): Die Stadt als Text, 12f.

¹⁷³ Ibid. 12.

das wiederum durch seine verworrenen Schlingen die Vielschichtigkeit der Informationen mit all ihren Einbahnen und Bewegungsmöglichkeiten aufzeigt. Es gibt nicht die eine Antwort, denn es gibt auch nicht die eine Frage.

In Butors Roman selbst ist der Umgang mit Information und Wissen anders gestaltet. Der Protagonist *Revel* weiß alles und nichts zugleich. Im Gegensatz zu *Borlú* kann man sich weder auf seine Erzählungen, noch auf seine Kombinationsgabe verlassen. Dem/der LeserIn wird eine Welt gezeigt, die nie vollständig wird, nicht weil sie in sich selbst das Maß an Erfassbarem übersteigt, sondern weil ein bewusstes Vorenthalten an Information stattfindet bzw. ein verwirrendes Übermaß an Details angeführt wird, wodurch Unklarheit über die Bedeutungsschwere von Geschriebenem vorherrscht. Sehr genaue Schilderungen können so ihren Zweck einfach in dem Hinauszögern des Preisgebens der Information haben, die eigentlich von Interesse für die Aufklärung der Fragen sind. Andererseits wird auch, nach einer Reihe vielversprechend anmutender Sätze, schlicht mit der Fortführung der Erzählung gebrochen, um an einer völlig neuen Stelle weiterzuerzählen.

Folgendes Zitat verdeutlicht den geradezu leidenschaftlichen Gebrauch von Anspielungen und Verstrickungen, die nicht aufzulösen sind, wobei die LeserInnen hier kurzerhand mit dem Schluss dieses Satzes in Form einiger Punkte in völliger Dunkelheit zurückbleiben:

„Ich ahnte damals noch nicht, daß sich meinem Unterfangen so viele Dinge in den Weg stellen würden, daß sich Rätsel und Dunkelheiten so häufen, verwirren und verdichten würden, daß ich so eng in diesen Mordanschlag auf George Burton verwickelt werden würde, hinsichtlich dessen meine Nachforschungen seit einer Woche keinen einzigen Schritt vorwärtsgekommen sind, da ich, in meine Aufzeichnungen vertieft und zwischen drängenden Problemen hin und her geworfen, zudem nicht recht wissend, wie ich es anfangen solle, die Suche nach dem Freund des Veters der Baileys noch nicht aufgenommen habe, nach jenem Richard Tenn, den ich aus so vielen Gründen verdächtige und dessen Namen ich auf diesen Seiten wiedergefunden habe, und da ich vorgestern Nachmittag, als ich in das Krankenhaus gekommen bin, Leute dort angetroffen habe, die ich nicht kannte, was die Unterhaltung für mich recht schwierig gemacht hat, umso mehr, als sie sehr schnell sprachen, ich an ihre Aussprache nicht gewöhnt war und sie keinerlei Anstrengungen machten, um mir zu helfen, so daß ich nach einigen ...“¹⁷⁴

Das Spiel mit Information und ihrem Vorenthalten wird so auf die Spitze getrieben – ein unüberschaubares Labyrinth an Details entworfen, das für LeserInnen nicht zu erforschen ist. Das Wissen, das *Revel* in seinen Aufzeichnungen festhält, verdeckt mehr, als es preisgibt. Immer wieder wird der/die LeserIn sodazu verführt, dem sich steigernden Leseffluss gespannt zu folgen, um sich im nächsten Moment, immer neu überrascht von der Dreistigkeit des Stockens und Verdeckens, fast schon beleidigt über das Vorenthalten der Information, über die gelesenen Zeilen und deren unbefriedigendes Ende zu empören. Es werden unzählige Fragen aufgeworfen und schwache Vermutungen müssen als Antwort reichen. Ganz der Form persönlicher Aufzeichnungen entsprechend, und genau aus solchen besteht der Roman, ist es fremden Augen beinahe unmöglich aus den Gedankengängen und Anspielungen schlau zu werden.

¹⁷⁴ Butor: *Der Zeitplan*, 193.

4. (Nicht-)Orte des Noir

Der verworrene Umgang mit Information in beiden Werken bringt eine ungewöhnliche Struktur mit sich, wie mit offen zur Schau gestelltem Wissen, aber auch durchschimmernden Geheimnissen oder dem Nicht-Fassbaren umgegangen wird.

In beiden Werken herrscht ein positivistisch *wahrer* Faktenreichtum vor. Straßennamen, Ortsteile, Parks, Gebäudenamen, Personen etc. werden genau angeführt. Butor geht sogar so weit, dass er dem *Zeitplan* eine Straßenkarte beilegt. Man könnte meinen, dass die unverblümmte Klarheit mit der hier umgegangen wird kaum übertroffen werden kann, und doch verweist genau diese Offenheit auf die Leerstellen, die verdeckt werden sollen. Auch der beigelegte Plan stellt keinen offiziell gedruckten dar, sondern einen handgezeichneten, der das preisgibt, was der Zeichner, möglicherweise Revel selbst, zu zeigen beabsichtigt – keinen Deut mehr. Kontinuierlich wird ein Spannungsbogen aufgebaut, indem auf begehrte klärende Auskünfte verwiesen wird, zuvor allerdings muss noch anderes, meist recht Belangloses, zumindest vorerst Unzusammenhängendes in aller Deutlichkeit berichtet und beleuchtet werden, um schließlich kurz vor der ersehnten Mitteilung mit der Erzählung abubrechen und dem Wissensdurst der LeserInnen in keiner Weise Rechnung zu tragen.

Ein solches formales Arrangement erinnert nicht zuletzt an Stilmittel, die vor allem im Film und Fernsehen gebräuchlich sind, die schier unendlich scheinende Aneinanderreihung der *Cliffhanger* präsentiert sich als Parallele zu Serien oder Seifenopern. Immer wieder lassen Butor und ebenso Miéville filmische Elemente in ihren Werken aufblitzen, wenn sie sie auch auf unterschiedliche Weise präsentieren, aufbereiten bzw. montieren, denn in einem völlig klassischen Sinne folgen die Geschichten mitunter den Gesetzen der Montage, die gewöhnlich unverkennbar den Film auszeichnet. Butor sowie Miéville sind Meister darin, ihre Erzählungen quasi abzuschneiden, um sie an völlig anderen Stellen weiterzuführen, Erzählflüsse abubrechen, sie untertauchen zu lassen und an andere Teile wieder anzukleben. Ein solches Vorgehen ähnelt dem eines Cutters, der es liebt und versteht, mit seiner Schneidemaschine umzugehen.

Die Techniken, die die Autoren dem Film entleihen, sind unumstritten vielfältig. „Um gut zu montieren, das heißt, einzelne Teilstücke einer beliebigen Erscheinung richtig aufzunehmen, muss man die Gesetze ihrer Entwicklung kennen“¹⁷⁵, so Pudowkin, der sich damit zwar vornehmlich auf filmische Darstellungen bezieht, dessen Wesen sich jedoch in unseren behandelten Werken finden lässt und teilweise sogar auf die Spitze getrieben wird. Die Beschreibung von Bleston aus Revels ureigener Betrachtungsart lässt die Assoziation mit einem Kamerablick dringender zu als so mancher Streifen, der über Leinwände flimmert. Wie mit einem Kameraauge wird die Perspektive des Protagonisten illustriert, der seinen Blick müde und langsam umherschweifen lässt, um sich an kleinen Feinheiten derart festzusaugen, dass sie wie bei Großaufnahmen geradewegs heranzoomt werden. Die einzelnen Sätze übernehmen insofern die Aufgabe der Kamera, die uns durch das Geschehen führt und einen stark subjektiven Weltausschnitt einer Person zeigt, ohne zu erklären, was gesehen wird. Die Konstruktion der Welt eines Einzelnen steht im Mittelpunkt, sie bleibt unzugänglich und unsicher und wird wie die Bilder eines Films vermittelt, dem man die Sprache raubt. Die Interpretationsmöglichkeiten dieser Welt vermehren sich so, weil angebotene Erklärungsmodelle ausbleiben. „Die Montage ist [...]

175 Pudowkin, Wsewolod (etwa 1940): Über die Montage, in: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.) (1998): Texte zur Theorie des Films. 3. durchges. u. erw. Aufl., 79, Ditzingen: Reclam.

eine Präsentation aller – von oberflächlichen bis zu den tiefsten – Zusammenhänge, die in der realen Wirklichkeit existieren.¹⁷⁶ Montage ist demnach die Bemühung um Darstellung von Realitäten, von tatsächlichen Möglichkeiten, beispielsweise einer Einführung in Denkvorgänge, in denkbare Kontexte und Relationen eines Individuums – so wie es sich durch Revel oder Borlú ausdrückt. Sie dient im Wesentlichen dazu, den „ideellen Gehalt“¹⁷⁷ eines Kunstwerks, ob nun literarisch, cineastisch oder in einer anderen Form, herauszustreichen und so einen entscheidenden Beitrag dazu zu leisten, das Kunstwerk als ein solches zu gestalten, wie es freilich auch Miéville und Butor anstreben.

Nicht zuletzt bedienen sich die Autoren hierfür einer gezielt bildhaften Sprache, die zweifelsfrei geradezu anschauliche Einsichten hervorbringt, und sie vermitteln damit literarische Beschreibungen, die sich zu visuellen ausbreiten. Daher kann eine Filmsprache bemerkt werden, wodurch eine filmische Schreibweise, das sogenannte *filmische Schreiben*, unterstützt wird. Zudem ist ein solches Schreiben anhand diverser formal-struktureller Merkmale erkennbar.

So verhält sich der bereits erwähnte zeitliche Aufbau zwar nach einem rahmenden, strikten Ablauf, dieser wird jedoch von *flashbacks* zersiebt und aufgebrochen. Je nach Bedarf wird zeitlich gerafft oder gedehnt, pausiert oder beschleunigt, wodurch ein dynamisches Spiel mit Erzählzeit und erzählter Zeit getrieben wird. In dieser Weise können Formen des Erzählens, die charakteristisch dem Film zugeordnet werden, in einzelnen Szenen zeitdeckend, dann wiederum mit elliptischen, sprunghaften Übergängen zwischen den einzelnen Szenen literarisch neu interpretiert werden.¹⁷⁸

Verknüpfungen zum Film werden nicht allein durch allgemeine Techniken geweckt und veranschaulicht, sondern filmische Referenzen werden mitunter völlig klar ausgesprochen, wie beispielsweise im berühmt gewordenen Schwur von Arnold Schwarzenegger in seiner Rolle als Terminator „I’ll be back“, den Borlú, sich selbst der filmischen Referenz bewusst „in an Austrian accent“¹⁷⁹ lächelnd wiederholt. Insofern beziehen sich die Autoren ausdrücklich und völlig unverblümt auf Film, wobei das Schmunzeln des Protagonisten über die Assoziationen, die seine eigenen Worte erzeugen, ebenso deutlich einen konträren Charakter enthüllt. In keiner Weise entspricht sein ausgesprochen menschliches Naturell dem des prominenten Cyborgs, sondern erinnert auffallend stark an klassische Serientektive wie Columbo oder diverse Stars aus den CSI-Serien, wodurch sich wiederum das bewusst nahe Verhältnis zu Film und Fernsehen manifestiert. Wie sie ist auch Borlú ein Grübler, der recht unbedarft über einen Fall nachsinnt und dabei unbeirrbar den Spuren folgt, die er ausfindig machen kann und die er erst nach und nach, mit oftmals überraschender Scharfsinnigkeit, entschlüsseln kann. Eine solche Figur des Detektivs bringt vor allem einen Gedanken mit sich, und das ist der des Kriminalfilms, an den sich beide Werke anlehnen und dessen beharrlich durchschimmernde Präsenz beide Werke durchdringt. Eine Fülle an typischen Szenen und Eigenarten, die dieses Genre ausmachen, wird geboten. Das Gespräch während einer Autofahrt durch die nächtliche Stadt darf hier genauso wenig fehlen wie die knappen Dialoge in rauem, staccatohaftem Ton.

¹⁷⁶ Ibid. 82.

¹⁷⁷ Ibid. 83.

¹⁷⁸ Vgl. Tschiltschke, Christian (2000): Roman und Film. Filmisches Schreiben im französischen Roman der Postavantgarde, 97f, Tübingen: Narr.

¹⁷⁹ Miéville: *The City and The City*, 213.

Besonders der *Film Noir* mit seiner Leidenschaft für Urbanes scheint für beide Autoren Inspirationsquelle gewesen zu sein. Die Stadt als Handlungsort, als bloße Hintergrundausrüstung zu beschreiben reicht nicht aus, sondern sie gilt ebenfalls als aktiver Bestandteil der Vorfälle. Dabei ähneln sich die äußeren Erscheinungsbilder der „Stadt Noir“ und finden sich in einer unverkennbaren Stimmung, die sich aus diffusem Licht, regenschwerer Luft, defekt blinkenden Neonaufschriften, morschen und ruinierten Gebäuden, zwischen denen Ratten und räudige Hunde umherstreifen ergibt. Eine solche Stadt ist nicht nur Schauplatz, sondern gebietet ihre Helden förmlich aus sich heraus, sie bringt sie hervor, indem ihre Personen nur in ihr denkbar sind.¹⁸⁰ Der erlebte Kampf, ob, wie in *Revels Fall*, gegen sich selbst, oder gegen ein undurchschaubares System, wie *Borlú* ihn führt, handelt sich an ihr ab und steuert das Schicksal der Protagonisten. Die „Stadt Noir“ wird zu deren Schutz und gleichzeitig zu deren Verhängnis. „Sie ist Mutter und Hure in einem“¹⁸¹, mit diesen Worten bringt Paul Werner ihre Zwiespältigkeit auf den Punkt und eben diese Kontroverse tragen auch ihre BewohnerInnen in sich. Präzise moralische Urteile fällen zu wollen, ist und bleibt aussichtslos, denn ihre Figuren lassen sich nicht das Korsett von Gut oder Böse aufzwängen.

Dabei entstehen mehrere Handlungsstränge, die ineinander verwoben werden, an-, in- und nebeneinander montiert werden und die jegliches „happy end“ zu einem vorübergehenden machen, weil kaum ein Aspekt aus jeglicher Perspektive geklärt wird und einzelne Verknüpfungen bis zu unüberschaubaren Themenfeldern kurios und umstritten bleiben. Ungeklärt stehen somit Fragen im Raum, auch wenn *Borlú* den eigentlichen Mordfall gelöst hat oder *Revel* das verhasste *Bleston* verlassen kann. Folglich wird die „Stadt Noir“ symbolisch derart verdichtet, dass sie „zu einem bedeutungsgeladenen, überdeterminierten Raum, der alle Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten der nächtlichen Stadt in sich bündelt“¹⁸² wird und als solcher nicht aufzulösen ist, sondern nach dem Ende der Erzählung weiterhin in ursprünglich argwöhnischer Unsicherheit existent bleibt.

Auffällig ist hierbei, dass eine typische Dynamik der Städte erkennbar wird, hervorgerufen durch die Subjektivität der Sichtweise, die zwangsläufig zu einer fragmentorientierten Haltung führt, da an vielen Teilen rasch vorbeigestreift und dadurch eine rumorende, geladene Umgebung gestaltet wird, die voller Halbwissen und Geheimnis bleibt. Am tatsächlich Gezeigten, den Handlungsräumen der Erzählungen, bleibt hingegen eine merkwürdige Kühle und ein tristes Unbehagen haften, das der Ethnologe und Anthropologe Marc Augé mit dem auf ihn zurückgehenden Begriff *Nicht-Ort* fassen würde, in dem sich das einsame Individuum der Übermoderne aufhält: „Unsere Hypothese lautet nun, dass die ‚Übermoderne‘ Nicht-Orte hervorbringt, also Räume, die selbst keine anthropologischen Orte sind.“¹⁸³ Es sind Palimpseste, auf denen das verworrene Spiel von Identität und Relation ständig aufs Neue seine Spiegelung findet.¹⁸⁴ Augé zeigt damit genau jene Orte auf, die keine eigene Identität aufweisen können, die keine Erinnerung in sich tragen, und dies sind genau jene Orte, an denen *Revel* scheitert

180 Vgl. Werner, Paul (1985): *Film Noir. Die Schattenspiele der „schwarzen Serie“*, 11, Frankfurt/M.: Fischer.

181 *Ibid.*, 11.

182 Frahm, Laura (2010): *Jenseits des Raums. Zur filmischen Topologie des Urbanen*, 260, Bielefeld: transcript.

183 Augé, Marc (1992): *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*, 92f, Frankfurt/M.: Fischer.

184 *Ibid.*, 94.

und die für Borlú die Schauplätze bilden. Beide Protagonisten handeln sich so an ihren farblosen Städten ab, indem sie sie mit detektivischem Eifer zu erkennen suchen, deren Vielfalt sie jedoch, trotz aller lähmenden Eintönigkeit, unmöglich erfassen können. Ein bedrückend-schales Bild der Stadt liegt den LeserInnen vor, ein Bild voll nebulös-pulsierendem, mysteriösem Leben, ein Bild der Stadt im *Film Noir*.

Literatur

- Augé, Marc (1992): Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit, Frankfurt/M.: Fischer.
- Butor, Michel (1992): Die Stadt als Text, übers. von Helmut Scheffel, Graz: Droschl.
- Butor, Michel (1989): Der Zeitplan, übers. von Helmut Scheffel, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1967): Von anderen Räumen, in: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hg.) (2006): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, 317–329, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Frahm, Laura (2010): Jenseits des Raums. Zur filmischen Topologie des Urbanen, Bielefeld: transcript.
- Miéville, China (2009): The City and The City, London: Pan Macmillan.
- Miéville, China (2004): Marxism and Fantasy: an Introduction, in: Sandner, David (Hg.) (2007): Fantastic Literature. A Critical Reader, Westport/Conn. et al.: Praeger Publishers.
- Pudowkin, Wsewolod (etwa 1940): Über die Montage, in: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.) (1998): Texte zur Theorie des Films. 3. durchges. u. erw. Aufl., 79, Ditzingen: Reclam.
- Thiele, Gisela (1975): Die Romane Michel Butors. Untersuchungen zur Struktur von Passage de Milan, L'emploi du Temps, La Modification, Degrés, Heidelberg: Winter.
- Tschiltschke, Christian (2000): Roman und Film. Filmisches Schreiben im französischen Roman der Postavantgarde, Tübingen: Narr.
- Werner, Paul (1985): Film Noir. Die Schattenspiele der „schwarzen Serie“, Frankfurt/M.: Fischer.

Sol Haring

„HOW TO“ Forschungsfilm. Eine kommentierte Gebrauchsanweisung für die Erstellung von forschungsgeleiteten digitalen Videoproduktionen

Beitrag online im Ressort Kultur/Kunst unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/381>

Abstract

Es ist wie mit der Wissenschaft. Wer sich in einem Diskurs auskennen will, muss diesen ergründen, d. h. AutorInnen identifizieren, Bücher lesen, Debatten rückverfolgen etc. Für das Arbeiten mit Videos heißt das: Videos ansehen, ansehen, ansehen! Stundenlang. Dieser Beitrag stellt eine Gebrauchsanweisung (*How to*) zur Erzeugung von digitalen Videos für die Forschung dar. Vorausgeschickt wird ein Plädoyer für die Anerkennung von Videoproduktionen als wissenschaftliche Produkte.

It is like in science. If you want to know be literate in a discourse, you need to fathom it, i.e. identify authors, read books, trace debates etc. For working with videos this means: watch videos, and then watch some more! Hours of them. This article is a '*How to*' of the production of digital videos for research, starting with a call for the recognition of video production as products of research.

1. I can do it

*Gerade weil das Interpretative, Intersubjektive und Künstlerisch-Kreative
zu den Potenzialen des Mediums Film gehört,
kann es für die wissenschaftliche Arbeit von großem Nutzen sein,
insbesondere dann, wenn es gelingt, das Wissenschaftlich-Objektive
mit dem Künstlerisch-Subjektiven zu integrieren*

Ronald Kurt

In den Geistes- und Sozialwissenschaften stehen Film und Text einander gegenüber wie Theorie und Praxis. Die Integration digitaler Videos in den Forschungsalltag wird dadurch erschwert, dass Videos entweder als künstlerische oder als mediale Produkte gesehen werden. Zudem werden künstlerische Prozesse in Form von Erhebungen und Auswertungen von Videodaten als „Ergänzung“ der Erkenntnisgewinnung „geduldet“; als alleinige Darstellungsform der Erkenntnis haben sie aber selbst in der qualitativen Forschung (noch) keine Gültigkeit erlangt. Sie sind Zusatz, Illustration und erläuternde Textbeifügung (Kurt 2010: 196f.). Trotz Saussures Semiotik und Barthes' *Image, Music, Text* (1977) – als Prozess und Interaktion – wird das Medium Video folglich als eigenständiger *Text* von der *scientific community* (noch) nicht akzeptiert. Der/die videogenerierende bzw. videografisierende Geistes- und SozialwissenschaftlerIn befindet sich somit im Spannungsfeld von Kunst, Wissenschaft und Neuen Technologien.

Zwei Dinge sind wesentlich für jene, die mit Videotechnik in der Forschung arbeiten wollen. Zum einen: Die Videotechnik braucht technisches Know-how – also müssen sich die WissenschaftlerInnen damit auseinandersetzen, und das sicher nicht (nur) theoretisch. Sie müssen das Filmen (lernen), sprich filmen. Zum anderen: Es ist wie mit der Wissenschaft. Wer sich in einem Diskurs auskennen will, muss diesen ergründen – AutorInnen identifizieren, Bücher lesen, Debatten rückverfolgen etc. Für das Arbeiten mit Videos heißt das: Videos ansehen, ansehen, ansehen! Stundenlang YouTuben, Teachertuben, Foschungs- und Lehrfilmdatenbanken durchforsten.¹⁸⁵

Aktuell sind im wissenschaftlichen Diskurs drei Zugänge zur Videografieforschung evident: *erstens* Dinkelaker und Herrle (2009) mit ihrer qualitativen „Film- und Videoanalyse“, *zweitens* der hermeneutisch-wissenssoziologische Zugang zur Analyse von „Fremddaten“ (also nicht von selbstgenerierten Daten) von Bohnsack (2008) sowie Reichertz und Englert (2011) und *drittens* die „videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung“ von Mohn (2007).

Seit einigen Jahren wird in diesem Zusammenhang auch die *erziehungswissenschaftliche Videografieforschung*, die einen qualitativen Zugang zur Datenerhebung und Theoriebildung sucht, genannt (Dinkelaker/Herrle 2009: 10ff.). Diese videografischen Studien sind im Unterschied zu einer Film- und Videoanalyse „mit hohem technischen Aufwand [verbunden], der den ForscherInnen viel technisches Know-how abverlangt. Die Videodaten werden selbst generiert und durch einen Kodier- und Schnittprozess ausgewertet. Hier entstehen Forschungsdokumentationen, wie sie aus der Kulturanthropologie bekannt sind“ (Haring 2011: 105).

Man/frau könnte meinen, „Video schauen“ sei generell spannend. Nur: Wer Videos nicht interessant findet und folglich auch keinen Nutzen aus ihnen ziehen kann, wird auch keine Forschungsvideos ansehen. Es geht dabei gar nicht darum, wie kurz- oder langweilig, gut oder schlecht eine Videoproduktion intersubjektiv wahrgenommen wird, denn unsere *scientific community* ist mit Kurzweiligkeit und Unterhaltung wahrlich nicht verwöhnt. Vielmehr steckt dahinter eine doppelt verstrickte Ablehnung. Zum einen werden kreative Texte und Arbeiten mit Unterhaltungswert in geisteswissenschaftlichen Diskursen, Fachzeitschriften, Büchern und auf Konferenzen nicht als vollwertige wissenschaftliche Beiträge anerkannt – zumindest muss ein schriftlicher Begleittext her (Haring 2011 mit dem Hinweis: Text und DVD). Und selbst den jüngsten Werken zur erziehungswissenschaftlichen Videografie und Videoanalyse wurden sehr enttäuschende DVD-Inhalte beigelegt. Meist handelt es sich dabei um kleine Videoausschnitte, die nicht aus eigener Produktion stammen, dafür aber im falschen Format gebrannt wurden, und um pdf-Dateien, die den gleichen Text wie im Buch – nur eben digital – enthalten (Reichertz/Englert 2010; Corsten/Krug/Moritz 2010). Studien zu diesem videofeindlichen Phänomen gibt es (noch) nicht.

Zum anderen werden kreative Prozesse in der Lehre akzeptiert – innovative Trends dürfen in der Wissenschaft ja nicht gänzlich abgelehnt werden. Ein künstlerisches Angebot könne – so der Tenor – das (eigentlich erwünschte) Lernen fördern. Künstlerischer Output steht jedoch weder beim Lernen und Lehren noch beim Forschen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses.

¹⁸⁵ Beispielsweise unter www.openculture.com/intelligentvideo (letzter Zugriff: 18.04.2012). Feministische Kunstfilme und Dokus finden sich z. B. unter <http://artfem.tv/> (letzter Zugriff: 18.04.2012). Diese Sammlung der österreichischen Kuratorin Evelin Stermitz beschäftigt sich auch mit der Schnittstelle von Kunst und Technologie in der Wissenschaft.

So wird denn auch schon früh (im Schulalltag) vermittelt, dass es zwar schön ist, künstlerisch tätig zu sein, aber auch ratsam, einen „richtigen“ Job zu erlernen.¹⁸⁶

„Den Film hab ich noch nicht angeschaut, dazu fehlt mir die Zeit“, haben mir unlängst zwei KollegInnen gesagt, als ein Text von mir mit DVD (Haring 2011) erschien. „Wirklich?“, musste ich erwidern. Für einen 20 Minuten langen Film mit großem Kurzweiligkeitsfaktor – zumindest aus meiner Sicht – haben sie sich nicht die Zeit genommen, für das Lesen des 30 Seiten umfassenden Textes schon? Beide wollen indes Videografie in ihre Forschung miteinbinden ... „Ohne Anschauen geht es nicht!“, sagte ich und holte mir Unterstützung bei Barthes (1977):

„Text is made of multiple writings, drawn from many cultures and entering into mutual relations of dialogue, parody, contestation, but there is one place where this multiplicity is focused and that place is the reader, not, as was hitherto said, the author. The reader is the space on which all the quotations that make up a writing are inscribed without any of them being lost; a text's unity lies not in its origins but in its destination.“ (Barthes 1977: 148).

2. Zwischen Genie und KommissarIn

Den KünstlerInnen wird etwas Geniehaftes zugeschrieben, das hat in der von Überprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit geprägten Geisteswissenschaft wenig Platz (Haring 2007: 36). Charles Sanders Peirce hat am Anfang des letzten Jahrhunderts (1903) über sein *abduktives* Schlussverfahren in der Forschung gesagt, dass wir das „zusammenbringen“ sollen „was wir uns nicht hätten träumen lassen“ (zit. in: Haring 2007: 135). Peirce hat damit die wissenschaftlichen Schlussverfahren um eben diese *Abduktion* erweitert, und obwohl dieses Konzept die qualitative Forschung seit den 1960ern maßgeblich beeinflusst hat, kann sich ein Konzept, das den Wissenschaftler, die Wissenschaftlerin zu einem „Genie“ erklärt (Reichertz 1991) sie also zwischen den Polen KünstlerIn und KommissarIn verortet, nicht durchsetzen.

Beim künstlerischen Produzieren herrschen ähnliche Bedingungen wie im qualitativen Forschungsprozess: Die Erkenntnisgewinnung ist subjektiv, kann aber intersubjektiv nachvollzogen werden; der Erkenntnisprozess wird dokumentiert und beschrieben und damit Theorie erzeugt. Die einen publizieren Ausstellungskataloge, die anderen stellen ihre „Exponate“ in Zeitschriftenartikeln und Büchern zur Schau. Videos dagegen werden weder als Kunstkataloge noch als Monografien akzeptiert.

Mein Plädoyer ist, dass in Zukunft sowohl die potenziellen ProduzentInnen als auch die möglichen RezipientInnen der Erstellung videogenerierter Forschungsartikel mehr Aufmerksamkeit widmen: Video statt Buchstaben. Dreh- und Schnittbuch statt Textentwurf. Schauen statt Lesen. Dass man/frau Forschungsfilm als Beitrag zur Medienkunst sehen sollte, ist dann ein weiterer Diskurs.

3. Jetzt bist du Kamerafrau – nicht mehr Forscherin

Bina Mohn ist eine der wenigen Soziologinnen im deutschsprachigen Raum, die das Erstellen von Forschungsfilmsequenzen in den Mittelpunkt ihres Forschens gerückt hat. „Blickar-

¹⁸⁶ Diese Einstellung spiegelt sich in der Lebenssituation österreichischer KünstlerInnen, die sich durch sogenannte „Brotjobs“ ihre künstlerische Arbeitszeit erst verdienen müssen, wider. Die Kunstproduktion ist dabei ein Zusatz (Almhofer et al. 2000; Haring 2007: 34).

beit“ und „Dichtes Zeigen“ gehen auf ihre Forschung – angelehnt an Clifford Gertz – zurück (Mohn 2008 u. 2007: 191; Haring 2011: 106ff.). Als Kameraethnografin hat Bina Mohn keine Universitätsanstellung. Ihr akademisches Netzwerk argumentiert dies wie folgt: „Du arbeitest jetzt doch als Kamerafrau nicht mehr als Forscherin“ (Mohn 2008: 61).

Beispiele videogeleiteter Forschungsoutputs

Beispiel 1: Die DVD „Schule wird Lebensort“

Die Videografiestudie „Schule wird Lebensort“¹⁸⁷ (Haring 2011) ist ein gutes Beispiel für den kreativen Charakter des Schnitts in Kombination mit dem abduktiven Ausschlussverfahren. Es ging bei dieser Studie im Detail um „das Beobachten des Schulalltags mit digitalen Videokameras, das Führen von Forschungstagebüchern, das Sichten der Materialien, das Analysieren mithilfe von qualitativen Verkodiertechniken der Grounded Theory, den Schneideprozess, einen vielseitigen Clearingprozess und das Erstellen der filmischen Produkte“ (Haring 2011: 114).

Entstanden sind neun Schulporträts zu je ca. zehn Minuten, die einen Einblick in den Rhythmus des Schultages geben, und ein Hauptfilm, der die Forschungsergebnisse insgesamt darstellt.



Abb. 1: Zwei Forscherinnen üben das Filmen in der Praxishauptschule (PHS Stmk), Bild: Sol Haring

¹⁸⁷ Die Universität Graz führte 2009–2011 in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Steiermark ein großes Bildungsforschungsprojekt, gefördert durch das Land Steiermark, durch. Im Teilprojekt 5 der Studie wurde ich von der Schulforscherin Elgrid Messner gebeten, ein Konzept für eine videografische Studie zur Situation der Ganztagschule in der Steiermark zu entwickeln (Messner/Hoerl 2011).

Beispiel 2: Der Podcast: „Digital Narratives in Arts and Academia“

Mein eigener Podcast¹⁸⁸ besteht aus einer Serie von dokumentarischen Videos über Wissenschaftlerinnen und Künstlerinnen. Der Standort der Videos ist das Podcastportal der Universität Graz. Die Videos verstehen sich als Hybrid zwischen wissenschaftlicher Dokumentation und künstlerischen Porträts und dienen der Repräsentation bzw. Sichtbarmachung von Frauen über 50. Diese sind im Internet kaum mit positiven Fremdproduktionen und so gut wie keinen Eigenproduktionen vertreten.



Abb.2: Porträt über die Wissenschaftlerin und Künstlerin Heidi Mullins, Little Rock Arkansas, Bild: Sol Haring

Beispiel 3: Der Download: „ESREA Konferenzfilm“

Um die Lebenswelt der AkademikerInnen darzustellen, habe ich in Zusammenarbeit mit Rob Evans von der Universität Magdeburg eine Videoproduktion begleitend zu einer ESREA Netzwerkkonferenz durchgeführt.¹⁸⁹ Diese teilnehmende Beobachtung wurde konzeptionell vorbereitet und während der Durchführung *abduktiv* angepasst.¹⁹⁰

¹⁸⁸ Vgl. <http://gams.uni-graz.at/fedora/get/podcast:pug-digital-narratives/bdef:Podcast/get> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

¹⁸⁹ Vgl. <http://www.esrea.org/magdeburg?l=en> (letzter Zugriff: 18.04.2012)

¹⁹⁰ Weitere Sol-Haring-Produktionen: <http://www.youtube.com/user/SUPERNACHMITTAG?feature=mhee> und <http://www.solways.mur.at> (letzter Zugriff: 18.04.2012)



Abb. 3: Für den Schnitt wurden die Interviews mit Zeichnungen und Malereien überlagert. Diese hier stammt von der Grazer Künstlerin und Studentin Stefanie Egger. Bild: Sol Haring

4. Do it yourself

Checklisten für das Erstellen von Videodaten

Wer ein Filmprojekt plant, sollte schon vor dem ersten offiziellen Drehtag einige Male das Filmen geübt haben. Die (semi-)professionellen Kameras, die WissenschaftlerInnen und KünstlerInnen privat besitzen oder sich von universitären oder anderen Medienstellen ausborgen (können), sind meist mit Akkus ausgestattet. Diese müssen für den Dreh voll aufgeladen werden. Die Kameraeinstellungen sollten überprüft werden, genügend MiniDV-Kassetten bzw. Speicherkarten mitgenommen und die Batterie des externen Mikrofons kontrolliert werden.

Wer schon einmal gefilmt hat, weiß: je besser das Rohmaterial desto leichter der Schnitt. Auf Schwenks und Zooms kann beinahe vollständig verzichtet werden. Ein Stativ ist Pflicht, der Ton muss mit einem Kopfhörer überprüft werden. Wer Interviews macht, verwendet dafür ein externes Mikrofon. Faustregel: Das Mikrofon sollte auf Kinnhöhe der interviewten Person gehalten werden. Um mehr über gute Ausschnitte zu erfahren, sollten Filme und Dokumentationen angesehen werden: Interviewte sitzen meist halb seitlich zur Kamera und sprechen zu einer/einem (nur manchmal sichtbaren) InterviewerIn. Typisch ist ein bisschen „Headroom“ (der Platz zwischen Kopfende und Bildende). Personen, die viel mit den Händen sprechen, sollten mit einem größeren Ausschnitt gefilmt werden. Hier empfiehlt sich auch die Verwendung einer zweiten Kamera – dadurch hat man für den Schnitt zwei Perspektiven zur Auswahl.

Am Drehort: Tipps für AnfängerInnen¹⁹¹

1. Wenig Schwenken, wenig Zoomen, denn die Action passiert vor der Kamera, nicht durch die Kamera.
2. Bei Einstellungen immer ca. bis 12 zählen, dies erleichtert die Schnittarbeit (immer etwas länger drauf bleiben).
3. Zwischen den Filmeinstellungen abwechseln: Totale, Halbtotale, Porträt, Detail etc.
4. Immer den Ton überprüfen (Kopfhörer).

Am Drehort: Tipps für Fortgeschrittene¹⁹²

1. Kamerastandpunkt eruieren und Perspektive bestimmen.
2. Bildausschnitt einstellen; hier kann je nach Forschungsperspektive ein Ausschnitt bestimmt werden, der die Szene so umrahmt, dass die Daten gut sichtbar sind. Es eignet sich hier, auch einmal einen ungewohnten Ausschnitt zuzulassen, der im Analyseverfahren neue Erkenntnisse bringt.
3. Scharf stellen (bei vielen Kameras geht das automatisch), das dient der Klarheit der Bilder.
4. Licht setzen (ohne Scheinwerfer: Viele Lichtquellen einschalten, Kamera nicht gegen das Licht stellen), eine gute Beleuchtung hilft, klare Bilder zu erzeugen.
5. Weißabgleich durchführen (bei manchen Kameras automatisch), ein falscher Weißabgleich verändert das Bild sehr stark.
6. Einstellungen: Totale, Halbtotale, Amerikanische Einstellung, Halbnah, Nah/Close up, Detail/Makro, Totale.
7. Die Einstellungen sind zur Information da – sie helfen, ein Schnittbuch oder Drehbuch genau zu skizzieren.
8. Die Forscherinnen und Forscher können die verschiedenen Einstellungen in der Analyse nutzen – ein Detail wirkt intensiver als eine Totale, in der es viel mehr zu sehen gibt (...).
9. Das Editieren der filmischen Dokumentation wird durch Szenen, die aus mehreren Perspektiven gedreht wurden, erleichtert

Der Schnittplatz

Um die meist großen Massen an Videodaten zu bearbeiten und zu sichern, verwende ich *Fire Wire 800* Festplatten mit 2 Terabyte Speicherkapazität (wie viel Platz benötigt wird, hängt von der Stundenanzahl des Rohmaterials und dem Format, in dem aufgenommen wurde, ab). Um Endproduktionen in guter Qualität zu erlangen, filme ich in *High Definition* (16:9, 1080i50). Wenn möglich verwende ich *MiniDV-Kassetten* – diese bieten gegenüber den Speicherkarten eine weitere Datenbackup-Möglichkeit. Die Videodaten werden über eine Schneidesoftware in den Computer „hineingespielt“ (*capturing*). Ich verwende dazu *Final Cut Pro* auf einem Mac System – das Ganze ist ziemlich teuer und trifft in der Geistes- und Sozialwissenschaft meist auf großes Unverständnis, wenn es um die Anschaffung geht. Doch ich bestehe auf den professionellen Hilfsmitteln, denn nur dann können die Filme professionell verwendet werden. Wer ausschließlich *.m4v* für *You Tube* o. Ä. produziert, kann auf die hohe Auflösung verzichten – eine spätere Verarbeitung auf DVD ist dann aber nicht mehr möglich. Im Schnittprogramm selbst werden die Daten gesichtet und gelogged, das heißt, sie werden durchgesehen und dabei werden

¹⁹¹ Vgl. Haring 2011: 112.

¹⁹² Ibid. 111.

den verschiedenen Szenen inhaltliche Titel zugewiesen – eine Art Inhaltsanalyse. In einer *Timeline* werden erste Szenen zu einer Abfolge zusammengestellt – eine Art Argumentationslinie wird generiert, der Ton wird bearbeitet, ein *Voice Over* hinzugefügt. Hier hängt es von der Art des Filmes ab, welche Schnitteffekte man/frau benutzen will (Haring 2011: 112ff.).

Den Film zum Schluss „rauszurechnen“ bedeutet, die Größe und Komprimierung in den Einstellungen zu wählen (je nach Medium müssen die Einstellungen angepasst werden). *YouTube* oder *Vimeo* eignen sich gut für eine Veröffentlichung der Daten. Wer keine Videoplattformen verwenden will, kann die Videodaten in die eigene Webseite integrieren. Für all diese Arbeitsschritte gibt es im Internet gute Anleitungen – diese müssen weder KünstlerInnen noch ForscherInnen neu erfinden

Literatur

- Almhofer, Edith et al. (2000): Die Hälfte des Himmels. Chancen und Bedürfnisse kunstschaftender Frauen in Österreich, Wien: Dea.
- Barthes, Roland (1977): Image – Music – Text, London: Fontana Press.
- Bohnsack, Ralf (2008): Qualitative Bild- und Videointerpretation, Opladen: Barbara Budrich.
- Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hg.) (2010): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haring, Solveig (2011): Beispiele rhythmisierten Lehrens und Lernens an verschränkten Ganztagschulen. Text und DVD, in: Messner, Elgrid/Hoerl, Gabriele (Hg.): Schule wird Lebensort. Eine Analyse der Praxis verschränkter Ganztagschulmodelle aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure, 103–130, Wien et al.: LIT Verlag.
- Haring, Solveig (2007): Altern ist (k)eine Kunst. Biographische Bildungsprozesse älter werdender Künstlerinnen, Saarbrücken: VDM.
- Kurt, Ronald (2010): Videobasierte Sozialforschung zwischen Datendokumentation und Filmproduktion, in: Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen, 195–208, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messner, Elgrid/Hoerl, Gabriele (2011): Schule wird Lebensort. Eine Analyse der Praxis verschränkter Ganztagschulmodelle aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure, Wien et al.: LIT Verlag.
- Mohn, Bina (2008): Die Kunst des dichten Zeigens. Aus der Praxis kamera-ethnographischer Blickentwürfe, in: Binder, Beate/Neuland-Kitzerow, Dagmar/Noack, Karoline (Hg.): Kunst und Ethnographie: Zum Verhältnis von visueller Kultur und ethnographischem Arbeiten. Berliner Blätter 46/2008, 61–72, Wien et al.: LIT Verlag.
- Mohn, Bina Elisabeth (2007): Kamera-Ethnographie: Vom Blickentwurf zur Denkbewegung, in: Brandstetter, Gabriele/Klein, Gabriele (Hg.): Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Sacre du Printemps“. Tanz, Script, Band 4, 173–194, Bielefeld: transcript.
- Mohn, Bina (2002): Filming Culture. Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Reichertz, Jo/Englert, Carina J. (2010): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichertz, Jo (1991): Aufklärungsarbeit. Kriminalpolizisten und Feldforscher bei der Arbeit, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wagner-Willi, Monika (2008): Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung, in: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hg.): Ethnographie in der Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen, 221–231, Weinheim/München: Juventa.

Thomas Ballhausen/Lisa Leitenmüller

Source Code. Thematische Auswahlbibliografie zur Raumtheorie und zum Verhältnis Film/Raum

Beitrag online im *Schwerpunkt* unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/360>

Abstract

Thomas Ballhausen und Lisa Leitenmüller stellen mit einer Sammelbiografie zum Thema *Raumtheorie* und zum Verhältnis *Film/Raum* ein profundes Archiv zusammen, das den *Source Code* für weitere Anregungen, Lektüren und Forschungen darstellt. *Open Source* ist dabei buchstäblich Programm.

Thomas Ballhausen and Lisa Leitenmüller assembled a collective biography on the *theory of space* and on the relationship *film/space*, which is a profound archive and the source code for further stimuli, readings and research. *Open source* is literally their programme.

*They say ev'rything can be replaced.
Yet ev'ry distance is not near.*
Bob Dylan

1. Raumtheorie allgemein

- Ascari, Maurizio/Corrado, Adriana (Hg.) (2006): Sites of Exchange. European Crossroads and Faultlines. (= IFAVL – Internationale Forschungen zur Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft, 103), Amsterdam: Rodopi.
- Bachelard, Gaston: Poetik des Raumes (1999): Frankfurt/M.: Fischer (Fischer Wissenschaft 7396).
- Beigel, Florian (2010): Architecture as City, Wien: Springer.
- Benevolo, Leonardo (1993): Fixierte Unendlichkeit. Die Erfindung der Perspektive in der Architektur, Frankfurt/M.: Campus.
- Bennet, Michael (Hg.) (1999): The Nature of Cities. Ecocriticism and Urban Environments, Tucson/Ariz.: University of Arizona Press.
- Böhme, Hartmut (Hg.) (2005): Topographien der Literatur. Deutsche Literatur im transnationalen Kontext. (= Germanistische Symposien Berichtsbände, 24), Stuttgart: J. B. Metzler.
- Böhn, Andreas/Mielke, Christine (Hg.) (2007): Die zerstörte Stadt. Mediale Repräsentation urbaner Räume von Troja bis SimCity, Bielefeld: transcript.
- Bordwell, David/Christie, Ian et al. (1997): Zeit, Schnitt, Raum, hg. von Andreas Rost, Frankfurt/M.: Verlag der Autoren.
- Brauns, Jörg (2007): Schauplätze. Zur Architektur visueller Medien. (= Kaleidogramme, 1), Berlin: Kadmos.

- Brock, Bazon (2002): *Der Barbar als Kulturheld*. Gesammelte Schriften 1991–2002, hg. von Anna Zika in Zusammenarbeit mit dem Autor, Köln: DuMont.
- Bryson, Norman (2001): *Das Sehen und die Malerei. Die Logik des Blicks*. (= Bild und Text), München: Fink.
- Buci-Glucksmann, Christine (1997): *Der kartographische Blick der Kunst*. (= imd, 203), Berlin: Merve.
- Buschauer, Regine (2010): *Mobile Räume. Medien- und diskursgeschichtliche Studien zur Tele-Kommunikation*, Bielefeld: transcript.
- Butor, Michel (1992): *Die Stadt als Text*. (= Essay, 7), Graz: Droschl.
- Casey, Alt (2002): *The Materialities of Maya. Making Sense of Object-Orientation*, in: *Configurations* 3 (10) 2002, 387–422.
- Casey, Edward S. (2002): *Representing Place. Landscape Painting and Maps*, Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Casey, Edward S. (1998): *The Fate of Place. A Philosophical History*, Berkeley: University of California Press.
- Cox, Christopher/Warner, Daniel (Hg.) (2008): *Audio Culture. Readings in Modern Music*, New York: Continuum.
- Crary, Jonathan (2000): *Suspensions of Perception. Attention, Spectacle, and Modern Culture*. (= October Books), Cambridge/MS: MIT Press.
- Crowley, David (2009): *Love Among the Ruins*, in: *AA files* 58 (-) 2009, 58–65.
- De Certeau, Michel (1988): *Kunst des Handelns*. (= imd, 140), Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles (1995): *Die Falte. Leibniz und der Barock*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dissmann, Christine (2010): *Die Gestaltung der Leere. Zum Umgang mit einer neuen städtischen Wirklichkeit*, Bielefeld: transcript.
- Ditschke, Stephan/Kroucheva, Katerina/Stein, Daniel (Hg.) (2009): *Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums*, Bielefeld: transcript.
- Döring, Jörg/Thielemann, Tristan (Hg.) (2009): *Mediengeographie. Theorie – Analyse – Diskussion*. (= Medienumbrüche 26), Bielefeld: transcript.
- Döring, Jörg/Thielemann, Tristan (Hg.) (2008): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Bielefeld: transcript.
- Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hg.) (2006): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. (= stw, 1800), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eigen, Edward (2010): *The Perils of Historical Geography*, in: *Architectural Design* 3 (80) 2010, 82–87.
- Ernst, Thomas et al. (Hg.) (2008): *SUBversionen. Zum Verhältnis von Politik und Ästhetik in der Gegenwart*, Bielefeld: transcript.
- Eshun, Kodwo (1999): *More brilliant than the Sun: Adventures in Sonic Fiction*, London: Quartet Books.
- Foucault, Michel (2005): *Von anderen Räumen*, in: Michel Foucault: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Band IV, hg. von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange, 931–942, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Frahm, Ole (2010): *Die Sprache der Comics*. (= Fundus Bücher, 197), Hamburg: Philo Fine Arts.
- Funke-Wieneke, Jürgen/Klein, Gabriele (Hg.) (2008): *Bewegungsraum und Stadtkultur. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*, Bielefeld: transcript.

- Girot, Christophe (2002): „Movismus“. Prolog zu einer neuen visuellen Theorie in der Landschaftsarchitektur, in: *archithese* 4 (-) 2002, 42–45.
- Groennsteen, Thierry (2007): *The System of Comics*. Translated by Bart Beaty and Nick Nguyen, Jackson: University Press of Mississippi.
- Grossklaus, Götz (2004): *Medien-Bilder. Inszenierung der Sichtbarkeit*. (= es 2319), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Günzel, Stephan (2010): *The Spatial Turn in Computer Game Studies*, in: Mitgutsch, Konstantin/Klimmt, Christoph/Rosenstingl, Herbert (Hg.): *Exploring the Edges of Gaming. Proceedings of the Vienna Games Conference 2008–2009: Future and Reality of Gaming*, 147–156, Wien: Braumüller.
- Günzel, Stephan (Hg.) (2010): *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Unter Mitarbeit von Franziska Kümmerling, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Günzel, Stephan (Hg.) (2007): *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften*, Bielefeld: transcript.
- Harbord, Janet (2004): *The Poetry of Space*, in: *Vertigo* 6 (II) 2004, 3–4.
- Harrasser, Karin/Innerhofer, Roland (2006): *Bauformen der Imagination. Ausschnitte einer Kulturgeschichte der architektonischen Phantasie*, Wien: Löcker.
- Hartle, Johan Frederik (2006): *Der geöffnete Raum. Zur Politik der ästhetischen Form*, München: Fink.
- Hegarty, Paul (2007): *Noise/Music. A History*, New York: continuum.
- Higgins, Kathleen (2003): *Comparative Aesthetics*, in: *The Oxford Handbook of Aesthetics*, hg. von Jerrold Levinson, 679–692, Oxford: Oxford University Press.
- Hilger, Christina (2010): *Vernetzte Räume. Plädoyer für den Spatial Turn in der Architektur*, Bielefeld: transcript.
- Hinterwaldner, Inge/Juwig, Carsten U. A. (Hg.) (2008): *Topologien der Bilder*, München: Fink.
- Huber, Joachim (2002): *Urbane Topologie. Architektur der randlosen Stadt*, Weimar: Universitäts-Verlag der Bauhaus-Universität Weimar.
- Hutcheon, Linda (2006): *A Theory of Adaption*, London: Routledge.
- Jahraus, Oliver (2003): *Literatur als Medium. Sinnkonstitution und Subjekterfahrung zwischen Bewußtsein und Kommunikation*, Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
- Jentsch, Tobias (2006): *Da/zwischen. Eine Typologie radikaler Fremdheit*, Heidelberg: Winter.
- Jongen, Marc (Hg.) (2010): *Philosophie des Raumes*, Paderborn: Fink.
- Kennedy, Liam (2000): *Race and Urban Space in Contemporary American Culture*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Klein, Gabrielle (1999): *electronic vibration. Pop Kultur Theorie*, Hamburg: Rogner & Bernhard.
- Koszlovsky, Roy (2005): *The Intimate Metropolis. Beat Literature and the Domestication of American Space*, in: *AA files* 51 (-) 2005, 36–47.
- Krämer, Sybille (2008): *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kronhagel, Christoph (2010): *Mediatecture*, Wien: Springer.
- Lehmann, Annette Jael/Ursprung, Philip (Hg.) (2010): *Bild und Raum. Klassische Texte zu Spatial Turn und Visual Culture*, Bielefeld: transcript.

- Lehnert, Gertrud (Hg.) (2010): *Raum und Gefühl. Der Spatial Turn und die neue Emotionsforschung*, Bielefeld: transcript.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. (= stw, 1506), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina (2004): *Raum – Die topologischen Dimensionen der Kultur*, in: *Handbuch der Kulturwissenschaften*. (= Grundlagen und Schlüsselbegriffe 1), hg. von Friedrich Jaeger und Burkhard Liebsch, 46–59, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Manovich, Lev (2001): *The Language of New Media*, Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Marchart, Oliver (2004): *Techno-Kolonialismus. Theorie und imaginäre Kartographie von Kultur und Medien*. (= Cultural Studies – Kulturwissenschaften), Wien: Löcker.
- Marcus, Alan (Hg.) (2007): *Visualizing the City*, London: Routledge.
- Meurer, Ulrich (2007): *Topographien. Raumkonzepte in Literatur und Film der Postmoderne*, München: Fink.
- Miller, J. Hillis (1995): *Topographies*, Stanford: Stanford University Press.
- Moravánsky, Ákos (Hg.) (2003) (unter Mitarbeit von Katalin M. Gyöngy): *Architekturtheorie im 20. Jahrhundert. Eine kritische Anthologie*, Wien: Springer.
- Moretti, Franco (2009): *Kurven, Karten, Stammbäume. Abstrakte Modelle für die Literaturgeschichte*. (= es 2564), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nerdinger, Winfried (Hg.) (2007): *Architektur wie sie im Buche steht. Fiktive Bauten und Städte in der Literatur*. (= Architekturmuseum der technischen Universität München), München: Anton Pustet.
- Niney, François (Hg.) (1994): *Visions urbaines. Villes d'Europe à l'écran*, Paris: Centre Georges Pompidou.
- Nishida, Kitaro (1999): *Logik des Ortes. Der Anfang der modernen Philosophie in Japan*. Übersetzt und herausgegeben von Rolf Elberfeld, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ott, Michaela (2003): *Raum*, in: *Ästhetische Grundbegriffe*. (= Postmoderne – Synästhesie, 5), 113–149, hg. von Karheinz Barck, Martin Fontius et al., Stuttgart: J. B. Metzler.
- Pelletier, Louise (2006): *Architecture in Words. Theatre, Language and the Sensuous Space of Architecture*, London: Routledge.
- Piatti, Barbara (2008): *Die Geographie der Literatur. Schauplätze, Handlungsräume, Raumphantasien*, Göttingen: Wallstein.
- Pichler, Wolfram/Ubl, Ralph (Hg.) (2009): *Topologie. Falten, Knoten, Netze, Stülpungen in Kunst und Theorie*, Wien: Turia & Kant.
- Pile, Steve/Thrift, Nigel (Hg.) (2001): *City A – Z*, London: Routledge.
- Pohl, Thomas (2009): *Entgrenzte Stadt. Räumliche Fragmentierung und zeitliche Flexibilisierung in der Spätmoderne*, Bielefeld: transcript.
- Quadflieg, Dirk (2007): *Differenz und Raum. Zwischen Hegel, Wittgenstein und Derrida*, Bielefeld: transcript.
- Rawes, Peg (2008): *Space, Geometry and Aesthetics. Through Kant and Towards Deleuze*, New York: Palgrave MacMillan.
- Ross, Alex (2007): *The Rest is Noise. Listening to the twentieth century*, New York: Picador.
- Schama, Simon (1995): *Landscape and Memory*, New York: Alfred A. Knopf.
- Schlögel, Karl (2003): *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*, München: Hanser.

- Schroer, Markus (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raumes. (= stw, 1761), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schweighart, Michaela (Hg.) (2009): Zonen. Fünf Essays zur Kritik des Lagers, Wien: Passagen.
- Schwingler, Stephan (2008): Die Raummaschine. Raum und Perspektive im Computerspiel, Boizenburg: Werner Hülsbusch.
- Seblatnig, Heidemarie (Hg.) (1991): außenräume/innenräume. Der Wandel des Raumbegriffs im Zeitalter der elektronischen Medien, Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Segeberg, Harro/Schätzlein, Frank (Hg.) (2005): Sound. Zur Technologie und Ästhetik des Akustischen in den Medien. (= Schriftenreihe der Gesellschaft für Medienwissenschaften 12), Marburg: Schüren.
- Serres, Michel (2005): Atlas, Berlin: Merve (= imd 260).
- Simonson, Kirsten (2005): Bodies, Sensations, Space and Time: The Contribution from Henri Lefebvre, in: Geografiska Annaler, Series B, Human Geography 1 (87) 2005, 1–14.
- Solnit, Rebecca (2001): wanderlust. A History of Walking, London: Verso.
- Stanizek, Georg/Vosskamp, Wilhelm (Hg.) (2001): Schnittstelle. Medien und kulturelle Kommunikation. (= Mediologie 1), München: DuMont.
- Stockhammer, Robert (2007): Kartierung der Erde. Macht und Lust in Karten und Literatur. (= Bild und Text), München: Fink.
- Toop, David (1995): Ocean of Sound. Aether Talk. Ambient Sound and imaginary Worlds, London: Serpent's Tail.
- Valkola, Jarmo (2004): Cognition and Visuality. (= Special Issue of Hungarologische Beiträge, 16), Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Van Heur, Bas (2010): Creative Networks and the City. Towards a Cultural Political Economy of Aesthetic Production, Bielefeld: transcript.
- Vidal De La Blanche, Paul (1994): Tableau de la géographie de la France. Préface de Pierre George, de l'Institut Paris: La Table Ronde.
- Vidler, Anthony (2002): unHEIMlich. Über das Unbehagen in der modernen Architektur, Hamburg: Edition Nautilus.
- Von Samsonow, Elisabeth (Hg.) (2009): Unzipping Philosophy. Wissen/Kunst, Wien: Passagen.
- Weber, Niels (2007): Die Geopolitik der Literatur. Eine Vermessung der medialen Weltraumordnung, München: Hanser.
- Wertheim, Margaret (2000): The Pearly Gates of Cyberspace. A History of Space from Dante to the Internet, London: Virago Press.
- Wolf, Mark J. P. (Hg.) (2001): The Medium of the Video Game, Austin: University of Texas Press.
- Zinsmeister, Annett (Hg.) (2008): welt[stadt]raum. Mediale Inszenierungen, Bielefeld: transcript.

2. Film und Raumtheorie

- Aggio, Regina (2007): Filmstadt Berlin. 1895–2006; Schauspieler, Regisseure, Produzenten – Wohnsitze, Schauplätze und Drehorte, Berlin: Jena 1800.
- Agotai, Doris (2007): Architekturen in Zelluloid. Der filmische Blick auf den Raum, Bielefeld: transcript.

- Albrecht, Donald (2000): *Designing Dreams. Modern Architecture in the Movies*, Santa Monica: Hennessy + Ingalls.
- Andersen, Thom (2008): *Los Angeles: Eine Stadt im Film – A City on Film*, hg. von Astrid Ofner und Claudia Siefen, Marburg: Schüren.
- Ballhausen, Thomas/Bauer, Verena (2009) (Red.): *Die Logistik der Verführung. Eine Ringvorlesung zur räumlichen Dimension in Literatur und Film.* (= Sequenzen. Beiträge zu Bild, Sound & Text, 1), Graz: edition prequel.
- Barber, Stephan (2002): *Projected Cities. Cinema and Urban Space*, London: Reaktion Books.
- Barnwell, Jane (2003): *Production Design. Architects of the Screen*, London: Wallflower.
- Bazin, André (1975): *Was ist Kino? Bausteine zur Theorie des Films*, Köln: DuMont.
- Bernardi, Sandro (2000): *Rossellini's Landscapes. Nature, Myth, History*, in: Roberto Rossellini. *Magician of the Real*, hg. von David Forgacs, 50–63, London: British Film Institute.
- Bertozzi, Marco (Hg.) (2001): *Il cinema, l'architettura, la città*, Roma: Edition Librerie Dedalo.
- Binh, N. T. (2004): *Paris au cinéma*, in: *Avant-Scène* 535 (-) 2004, 27–29.
- Bluestone, George (1966): *Novels into Film. The Metamorphosis of Fiction into Cinema*, Berkeley: University of California Press.
- Bollerey, Franziska (2006): *Mythos Metropolis. Die Stadt als Sujet für Schriftsteller, Maler und Regisseure*, Berlin: Mann.
- Braester, Yomi (2010): *Painting the City Red. Chinese Cinema and the Urban Contract*, Durham, NC: Duke University Press.
- Bredella, Nathalie (2009): *Architekturen des Zuschauens. Imaginäre und reale Räume im Film*, Bielefeld: transcript.
- Bresson, Robert (1980): *Noten zum Kinematographen.* (= Arbeitshefte Film, 4), München: Hanser.
- Brooker, Peter (2002): *Modernity and Metropolis. Writing, Film and Urban Formations*, Basingstoke: Palgrave.
- Brundson, Charlotte (2007): *Towards a history of empty spaces*, in: *Journey of British Cinema and TV* 2 (IV) 2007, 213–218.
- Bruno, Giuliana (2002): *Atlas of Emotion. Journeys in Art, Architecture, and Film*, New York: Verso.
- Cartmell, Deborah/Whelehan, Imelda (Hg.) (1999): *Adaptions. From Text to Screen, Screen to Text*, London: Routledge.
- Chalhoon, Kenneth S. (Hg.) (2001): *Peripheral Visions. The Hidden Stages of Weimar Cinema*, Detroit: Wayne State University Press.
- Chapman, James (2003): *Cinemas of the World. Film and Society from 1895 to the Present* (= Globalities), London: Reaktion Books.
- Chiesi, Roberto (2009): *Gli enigmi strani di Melville*, in: *Cineforum* 483 (XLIX) 2009, 46–62.
- Christie, Ian (2007): *Cities and cinema*, in: *Film Studies* 10 (-) 2007, 1–96.
- Chudoba, Minna/Griffiths, Gareth (Hg.) (2007): *City and Cinema. Essays on the specificity of location in film*, Tampere: Tampere University of Technology.
- Clarke, David B. (Hg.) (1997): *The Cinematic City*, London: Routledge.
- Cocteau, Jean (1979): *Kino und Poesie. Notizen.* Ausgewählt und übersetzt von Klaus Eder, München: Hanser.

- Creton, Laurent (Hg.) (2007): *Villes cinématographiques. Ciné-lieux*, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Diedrichs, Helmut H. (Hg.) (2004): *Geschichte der Filmtheorie. Kunsttheoretische Texte von Méliès bis Arnheim*. (= stw, 1652), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dirk, Rüdiger (2003): *Paris im Film. Filmografie einer Stadt*, München: Belleville.
- Dollé, Jean Paul (1994): *Villes et banlieus dans la cinéma française*, in: *Cahiers de la Cinéma* 59/60 (-) 1994, 75–80.
- Dossier: Lebensräume – Kinoräume (2006), in: *Filmdienst* 26 (LIX) 2006, 6–15.
- Dossier: media space in perspective (2008), in: *Velvet L Trap* 62 (-) 2008, 62–75.
- Đurovičová, Nataša/Newman, Kathleen (Hg.) (2010): *World Cinemas, Transnational Perspectives*, New York: Routledge.
- Elsaesser, Thomas/Barker, Adam (Hg.) (1990): *Early Cinema. Space – Frame – Narrative*, London: BFI Publishing.
- Ernst, Gustav (Hg.) (1994): *Sprache im Film*. (= Wespennest-Film), Wien: Wespennest.
- Etchells, Tim (1999): *Certain Fragments. Contemporary Performance and Forced Entertainment*, London: Routledge.
- Eue, Ralph (2002): *Die Stadt im Kino*, in: *Filmgeschichte* 16–17 (-) 2002, 142–143.
- Eue, Ralph/Jatho, Gabriele (Hg.) (2005): *Schauplätze, Drehorte, Spielräume. Production Design + Film*, Berlin: Bertz + Fischer.
- Everett, Wendy (2005): *Revisiting Space. Space and Place in European Cinema*, Wien: Lang.
- Everett, Wendy (2005): *Fractal films and the architecture of complexity*, in: *Studies in European Cinema* 3 (II) 2005, 159–171.
- Falkeis, Anton (1995): *Film als Vorschau*, in: *Werk, Bauen + Wohnen* 7/8 (82) 1995, 22–29.
- Fear, Bob (Hg.) (2000): *Architecture + Film II*, in: *Architectural Design* 1 (70) 2000, [o. S.].
- Flückinger, Barbara (2009): *Städtebilder aus dem Computer*, in: *Cinema (Sz)* 54 (-) 2009, 101–115.
- Foster, David William (2002): *Mexico City in Contemporary Mexican Cinema*, Austin: University of Texas Press.
- Fowler, Catherine (2006): *Representing the Rural. Space, Place, and Identity in Films about the Land*, Detroit: Wayne State University Press.
- Frahm, Laura (2009): *Jenseits des Raums. Zur filmischen Topologie des Urbanen*, Bielefeld: transcript.
- Friedberg, Anne (1993): *Window Shopping. Cinema and the Postmodern*, Berkeley: University of California Press.
- Fritsch, Daniel (2009): *Georg Simmel im Kino. Die Soziologie des frühen Films und das Abenteuer der Moderne*, Bielefeld: transcript.
- Fröhlich, Hellmut (2007): *Das neue Bild der Stadt. Filmische Stadtbilder und alltägliche Raumvorstellungen im Dialog*. (= *Erdkundliches Wissen*, 142), Stuttgart: Franz Steiner.
- Fuzellier, Étienne (1964): *Cinéma et littérature*. Paris: Les Éditions du Cerf (7e art).
- Galt, Rosalind (2006): *The New European Cinema. Redrawing the Map*, New York: Columbia University Press.
- Gau, Sonke (2009): *Don't make movies out of your life. Suburbia im Spiegel von Spielfilmen*, in: *archithese* 3 (-) 2009, 66–71.
- Godard, Jean-Luc (1981): *Einführung in eine wahre Geschichte des Kinos*, München: Hanser.

- Gottlieb, Sidney (2004): Roberto Rossellini's Rome – Open City, Cambridge: Cambridge University Press.
- Haenni, Sabine (2010): Geographies of desire: postsocial urban space and historical revision in the films of Martin Scorsese, in: *Journal of Film & Video* 1–2 (LXII) 2010, 67–85.
- Hay, James (2008): Outside Media. Toward a study of watching ourselves through mobile media, in: *Velvet L Trap* 62, (-) 2008, 66–68.
- Hellmann, Claudia (2005): Locations. Städte der Welt im Film, München: Bucher.
- Heuser, Sabine (2003): Virtual Geographies. Cyberpunk at the Intersection of the Postmodern and Science Fiction, Amsterdam: Rodopi.
- Hinrichsen, Jens (2005): Der Gott der kleinen Räume, in: *Filmdienst* 10 (LVIII) 2005, 10–11.
- Hölter, Achim/Pantenburg, Volker/Stemmler, Susanne (Hg.) (2009): Metropolen im Maßstab. Der Stadtplan als Matrix des Erzählens in Literatur, Film und Kunst, Bielefeld: transcript.
- Jameson, Fredric (1992): The Geopolitical Aesthetic. Cinema and Space in the World System, London: BFI Publishing.
- Kaarsholm, Preben (2007): City Flicks. Indian Cinema and the Urban Experience, Kolkata: Seagull Books.
- Kanstantarakos, Myrto (2000): Spaces in European Cinema, Exeter: Intellect Books.
- Khouloki, Rayd (2007): Der filmische Raum. Konstruktion, Wahrnehmung, Bedeutung, Berlin: Bertz + Fischer.
- Kohler, Michael (2006): Die Eroberung des Raums, in: *Filmdienst* 16 (LIX) 2006, 42–44.
- Kompare, Derek (2008): Remapping media and media studies, in: *Velvet L Trap* 62 (-) 2008, 70–71.
- Krause, Linda (2003): Global Cities. Cinema, Architecture, and Urbanism in a Digital Age, New Brunswick: Rutgers University Press.
- Lacalamita, Michele (1959): Cinema e narrativa. (= Collana di studi critici e scientifici del Centro Sperimentale di Cinematografia, 7), Roma: Edizioni di Bianco e Nero.
- Lamster, Mark (Hg.) (2000): Architecture and Film, New York: Princeton Architectural Press.
- Levin, Daniel T./Wang, Caryn (2009): Spatial representation in cognitive science and film, in: *Projections* 1 (III) 2009, 24–52.
- Liebrand, Claudia (2003): Gender-Topographien. Kulturwissenschaftliche Lektüren von Hollywoodfilmen der Jahrhundertwende. (= Mediologie, 8), Köln: DuMont.
- Liebrand, Claudia/Schneider, Irmela (Hg.) (2002): Medien in Medien. (= Mediologie, 6), Köln: DuMont.
- Lury, Karen (1999): Space/Place, City in Film, in: *Screen* 3 (-) 1999, [o. S.]
- MacCabe, Colin (1999): The Eloquence of the Vulgar. Language, Cinema and the Politics of Culture, London: BFI Publishing.
- Massood, Paula J. (2003): Black City Cinema. African American Urban Experiences in Film, Philadelphia: Temple University Press.
- Mazierska, Ewa/Rascaroli, Laura (2002): From Moscow to Madrid. Postmodern Cities. European Cinema, New York: I. B. Tauris.
- Mazumdar, Ranjani (2007): Bombay Cinema. An Archive of the City, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Myrent, Glenn (2001): Paris en scène ou Paris sur Seine?, in: *Cinémathèque* 20 (-) 2001, [o. S.].
- Nardi, Edoardo (2010): Il nuovo spazio cinematografico, in: *Filmcritica* 608 (LX) 2010, 357–361.

- Paech, Anne/Paech, Joachim (2000): *Menschen im Kino. Film und Literatur erzählen*, Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Paech, Joachim (1997): *Literatur und Film*, 2. überarbeitete Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Penz, François (Hg.) (2007): *Cinema & Architecture*. Méliès, Mallet-Stevens, Multimedia, London: British Film Institute.
- Perraton, Charles (2003): *Un nouvel art de voir la ville et de faire du cinéma. Du cinéma et des restes urbains*, Paris: L'Harmattan.
- Pomerance, Murray (Hg.) (2003): *City that never sleeps. New York and the Filmic Imagination*, New Jersey: Rutgers University Press.
- Ramírez, Juan Antonio (2004): *Architecture of the Screen. A Critical Study of Set Design in Hollywood's Golden Age*, Jefferson: McFarland.
- Resina, Joan Ramon/Ingenschay, Dieter (Hg.) (2003): *After-Images of the City*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Röggla, Kathrin (2006): *Disaster Awareness Fair. zum katastrophischen in stadt, land und film.* (= Essays, 57), Graz: Literaturverlag Droschl.
- Ropars Wuilleumier, Marie-Claire (1070): *De la littérature au cinéma. Genèse d'une écriture*, Paris: Librairie Armand Colin.
- Rosen, Philip (2006): *Border times and geopolitical frames: the Martin Walsh Memorial Lecture 2006*, in: *Cdn Journal of Film Studies* 2 (XV) 2006, 2–19.
- San Juan, Rose Marie/Pratt, Geraldine (2002): *Virtual cities: film and the urban mapping of virtual space*, in: *Screen* 3 (XLIII) 2002, 250–270.
- Scheugl, Hans (2002): *Erweitertes Kino. Die Wiener Filme der 60er-Jahre*, Wien: Triton.
- Schmid, Hans (1993): *Das Fenster zum Tod. Der Raum im Horrorfilm*, München: Belleville.
- Schwarz, Werner Michael (2003): *Kino und Stadt. Wien 1945–2000*, Wien: Löcker.
- Shiel, Mark (2003): *Screening the City*, London: Verso.
- Shiel, Mark (2001): *Cinema and the City. Film and Urban Societies in a Global Context*, Oxford: Blackwell.
- Shonfield, Katherine (2000): *Walls have feelings. Architecture, Film and the City*, London: Routledge.
- Sierek, Karl (1997): *Vorschrift und Nachträglichkeit: Zur Rhetorik von Bauen und Filmen/Regulations and Retrospections: The Rhetoric of Buildings and Films*, in: *Daidalos. Architektur – Kunst – Kultur* 64 (-) 1997, 114–121.
- Stern, Ralph (2006): *Cinema and Berlin's Spectacle of Destruction. The 'Ruin' Film 1945–50*, in: *AA files* 54 (-) 2006, 48–60.
- Tudor, Deborah (2008): *The eye of the frog: questions of space in film using digital processes*, in: *Cinema Journal* 1 (XLVIII) 2008, 90–110.
- Udden, James (2006): *The Stubborn Persistence of the Local in Wong Kar-Wai*, in: *Post Script* 2 (XXV) 2006, 67–79.
- Urusova, Janina (2001): *Das neue Moskau. Die Stadt der Sowjets im Film 1917–1941*, Wien: Schüren.
- Vincendeau, Ginette (Hg.) (2001): *Film/Literature/Heritage. A Sight and Sound Reader*, London: BFI Publishing.
- Vogel, Amos (2000): *Film als subversive Kunst. Kino wider die Tabus – von Eisenstein bis Kubrick.* (= rororo Sachbuch 60660), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Vogt, Guntram (2001): *Die Stadt im Film. Deutsche Spielfilme 1900–2000*, Marburg: Schüren.
- Wahjudi, Claudia (2010): Kino verkehrt. Joao Penalvas Videoinstallationen erzählen Fiktionen der Fiktion, in: *Kunstforum 202 (-) 2010*, 200–207.
- Webber, Andrew (Hg.) (2008): *Cities in Transition. The Moving Image and the Modern Metropolis*, London: Wallflower Press.
- Weihsmann, Helmut (1995): *Cinetecture. Film. Architektur. Moderne*, Wien: PVS Verleger.
- Wolf, Mark J. P. (2006): Space, time, frame, cinema: exploring the possibilities of spatiotemporal effects, in: *New Review of Film & TV Studies* 3 (IV) 2006, 167–181.
- Wulff, Hans J. (2009): Die kontextuelle Bindung der Filmbilder: on, off, master space: ein Beitrag zur Raumtheorie des Films, in: *Montage/AV 2 (XVIII)* 2009, 149–163.
- Zaniello, Tom (2007): *The Cinema of Globalization. The Cinema of Globalization: A Guide to Films about the New Economic Order*, Ithaca/NY: Cornell University Press.

Kurzbiografien

AutorInnen & HerausgeberInnen

Florian Arendt ist Universitätsassistent (Praedoc) am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien. Seine Aufgabenbereiche und Arbeitsschwerpunkte umfassen Kultivierungsforschung, Methoden der empirischen Kommunikationsforschung und Medienpsychologie. In mehreren Publikationen hat er sich dabei mit der Rolle und Funktion der Kronen Zeitung beschäftigt. Neben seinem Beitrag in diesem Band ist u. a. erschienen: „Cultivation effect of a newspaper on reality estimates, explicit and implicit attitudes“, in: *Journal of Media Psychology* 22/4, 2010.

Thomas Ballhausen ist Autor, Film- und Literaturwissenschaftler sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter des Filmarchivs Austria und Lehrbeauftragter an der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen u. a. Archiv- und Netztheorie, Medienkomparatistik, medienübergreifende Quellenkunde und Intermedialität. Für das Kulturmagazin „skug – Journal für Musik“ fungiert Ballhausen als Leiter der Literaturabteilung, außerdem war er Mitbegründer der Autorenvereinigung „die flut“. Er ist Mitglied der Redaktion der MEDIENIMPULSE und seit 2012 verantwortlich für das Ressort „Neue Medien“.

Alessandro Barberi ist Chefredakteur der MEDIENIMPULSE und hat nach einem geisteswissenschaftlichen Studium (Geschichte, Philosophie, Literaturwissenschaft) an der Universität Wien und der Bauhaus-Universität Weimar medientheoretische Kompetenzen erworben, die er nunmehr an der Schnittstelle von Forschung und Pädagogik zu konkretisieren sucht. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der Wechselwirkung von Medien und symbolischen (Denk-)Prozessen. Er ist darüber hinaus als Universitätslektor, Seminarleiter und freier Journalist tätig. Publikation u. a.: Barberi, Alessandro: *Clio verwunde(r)t*. Hayden White, Carlo Ginzburg und das Sprachproblem in der Geschichte (2000). Seine Homepage findet sich unter: <http://www.barberi.at>.

Per Bergamin ist als Professor für Fernstudien- und E-Learningdidaktik an der Fernfachhochschule Schweiz tätig. Er leitet das Institut für Fernstudien- und E-Learning-Forschung. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Selbstreguliertes Lernen, Qualität und Usability virtueller Lernumgebungen sowie Medienkompetenzen im Zusammenhang mit ICT. In diesen Bereichen hat er in diversen nationalen und internationalen Forschungs- und Bildungsprojekten mitgearbeitet. Er wirkt in verschiedenen schweizerischen Beratungsgremien zur E-Learning-Entwicklung mit. Seine Lehrtätigkeiten liegen in der pädagogischen Psychologie sowie der E-Didaktik. Er hat zudem ein Unternehmen gegründet, dem er heute als Verwaltungsratspräsident vorsteht.

Christian Berger ist nach langjähriger Tätigkeit als Pflichtschullehrer und Medienpädagogischer Referent des Stadtschulrates für Wien als Mitarbeiter am Zentrum für Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Wien sowie als freier Radiojournalist tätig. Arbeitsschwerpunkte sind derzeit Radioarbeit als Lernform, Social Software in der Lehre, die Nutzung von digitalen Online-Archiven sowie die Beratung und Betreuung von Studierenden und Lehrenden bei Medienproduktionen. Er ist u. a. Mitglied der Redaktion der MEDIENIMPULSE und dabei verantwortlich für das „Ressort Praxis“.

Jennifer Berger studierte an der Universität Wien Bildungswissenschaften mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung sowie Medienpädagogik und ist neben ihrer Berufung als Kommunikationstrainerin fixes Mitglied in den Organisationsteams der jährlich stattfindenden Computerspiele-Fachtagung „Future and Reality of Gaming – F.R.O.G.“ sowie Österreichs größter Computerspielemesse, der „Game City“. Sie unterstützte das Redaktionsteam der MEDIENIMPULSE von 2009 bis 2011 als Redaktionsassistentin und stand AutorInnen und RedakteurInnen gleichermaßen mit Rat und Tat zur Seite.

Lothar Bodingbauer unterrichtet und koordiniert Mathematik und Physik am Abendgymnasium Wien und arbeitet seit seinem Studium als Radiojournalist für deutschsprachige Rundfunkanstalten. Er ist regelmäßiger Mitarbeiter im Projekt „Österreich 1 macht Schule“, das diese beiden Einsatzstellen sinnvoll verbindet. Seine Spezialgebiete sind Naturwissenschaften, Sozialpolitik und allgemeine Fragen sowie Besonderheiten des Lebens und des Reisens. Workshops über Sprache („Sprechsport statt Kampfsport“) und mit Experimenten („Sisyphos und die Suche nach Energie“) veranstaltet er gerne für Kinder, zum Beispiel im Rahmen der Kinderuni in Steyr.

Margit Böck ist Professorin für Sprachdidaktik am Zentrum für Deutschdidaktik der Universität Klagenfurt. Sie ist Vorsitzende der Austrian Literacy Association. Ihre Forschungsthemen sind Modi und Medien der Kommunikation, Medienumgang im Alltag und Mediensozialisation mit dem Schwerpunkt Literalität sowie Kommunikation und Lernen im Kontext sozialer Ungleichheit. Seit 2000 ist sie Leiterin der nationalen Zusatzstudie „Lesegewohnheiten, Lesesozialisation, Leseförderung“ von PISA. Zahlreiche Publikationen u. a. zu Schrift und Lesen in der neuen Kommunikations- und Medienlandschaft, zuletzt „Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit“ (2012).

Lena Doppel ist Digital Strategist bei cat-x exhibitions & media und Fonda Interactive. Seit 2006 ist sie Universitätsassistentin für Medientechnologien an der Universität für angewandte Kunst Wien. In der Klasse für Kommunikationsdesign unterrichtet sie das Fach Webtechnologie (Webdesign und Social Media). Sie berät, coached und schult in den Bereichen Webdesign, Online-Marketing & Digitale Strategie sowie Social Media Redaktionsarbeit. Als Geschäftsführerin und Miteigentümerin von cat-x media ist sie als Informationsarchitektin an der Entwicklung von Webservices und interaktiven Content-Applikationen beteiligt.

Ursula Dopplinger ist Soziologin und an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems tätig. Sie ist geprüfte Volksschullehrerin mit langjähriger Unterrichtserfahrung und hat im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit wiederholt aufwendige Projekte mit ihren SchülerInnen durchgeführt. Im Bereich der Soziologie sind ihre Forschungsinteressen breit gestreut, wobei ihre Schwerpunkte auf den Gebieten der Bildungssoziologie, der Familienforschung und der Sozialgerontologie liegen. Darüber hinaus beschäftigte sie sich mit Genderteaching und multikulturellen Gesellschaften. Dabei liegt ihr interdisziplinäre Forschung besonders am Herzen, da in der Gesellschaft auftretende Phänomene nie aus nur einem Blickwinkel erklärt werden können.

Johanna Dorer studierte Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Germanistik, Mathematik und Philosophie in Wien und Aachen/BRD. Sie ist seit 2000 Assistenzprofessorin am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaften und Gleichbehandlungsbeauftragte der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Feministische Medienforschung, Medientheorie, Public Relations und Nicht-kommerzielle Medien. Publikationen: „WikiLeaks and the construction of gender by the media“ (2011), in: *International Journal of Media and Cultural Politics* 7/3; Dorer, Johanna/Geiger, Brigitte: „Feministische Kommunikations- und Medienwissenschaft“ (2002).

Ulf-Daniel Ehlers hat sich nach einem Studium der Sozialwissenschaften, Anglistik und Pädagogik an der Universität Bielefeld auf den Bereich der Qualitätsforschung, Kompetenzentwicklung und Bildungsforschung mit Schwerpunkt E-Learning spezialisiert. Er ist derzeit an der Universität Duisburg-Essen tätig, wo er europäische Forschungskonsortien zur Qualitätsforschung im E-Learning leitet. Er ist auch Initiator und Vizepräsident der European Foundation for Quality in E-Learning. Publikation: „Qualität im E-Learning aus Lernericht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität“ (2004).

Clemens Fessler hat 2008 in Wien ein Studium der Bildungswissenschaft abgeschlossen. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Wiener Medienpädagogik hat er zu Literacies und Medienbildung im internationalen Vergleich geforscht. Ein weiteres Interesse seiner medienpädagogischen Forschung und Praxis besteht im Lernen mit und von digitalen und nicht-digitalen Spielen. So hat er gemeinsam mit Gerhild Bauer zu „Browsergames und Machtstrukturen“ gearbeitet. Als Erlebnispädagoge (Freiraum GmbH) hat er sich zunehmend mit spielerischen Zugängen der Vermittlung von Medienkompetenz auseinandergesetzt. Zuletzt hat er gemeinsam mit Claudia Tassotti das interaktive Rollenspiel „Inside My World“ für das Lernen eines reflektierenden Umgangs mit Sozialen Netzwerken entwickelt. Er ist als freier Medienpädagoge in Österreich auch Mitbegründer der Initiative „Medienbildung JETZT!“.

Christian Filk lehrt Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur (HTW), Schweiz, und ist Stellvertretender Leiter des dortigen Instituts für Medien und Kommunikation (IMK). Darüber hinaus zeichnet er für den institutsübergreifenden Forschungsschwerpunkt „Medienkonvergenz und Crossmedialität“ verantwortlich. Seine gegenwärtigen Forschungsfelder sind: Wissenschaftstheorie, Medienforschung, Kommunikationspragmatik und Kulturphilosophie. Jüngste Buchpublikationen u. a.: *Episteme der Medienwissenschaft* (2009); *Offene Bildungsinhalte (OER)* (2009); *Kunstkommunikation* (2010); *Logistik des Wissens* (2010); *Medialität – Historizität* (2011); *Enttönung, Verlautung* (2012); *Multimediale Produktion* (i. V.).

Gerhard Grabner wurde in Bregenz geboren und studierte Germanistik und Psychologie/Philosophie (Lehramt) an der Universität Wien. Er kann auf eine langjährige Lektoren- und Deutschlehrertätigkeit in Wales, England und Ungarn zurückblicken und ist seit 1998 für das bm:ukk in der Planung und Organisation von Fortbildungsseminaren für ausländische GermanistInnen und DeutschlehrerInnen (Referat „Kultur und Sprache“) tätig. Als Referent und Workshopleiter im Bereich Radioarbeit betreut er seit vielen Jahren schulische Radiogruppen und arbeitet derzeit als Deutschlehrer am Lycée Français in Wien.

Frank Hagen kam zum Radiomachen übers AudiMax Streik-Radio in den 1990er-Jahren. Seither ist er in der nicht-kommerziellen Radiowelt als Radiomacher und noch mehr als Medienpädagoge bei Radio ORANGE 94.0 tätig. Er ist dabei für die Ausbildungsstrategien verantwortlich und kann so vielen verschiedenen Menschen und ihren Ideen im Bezug zum Radiomachen begegnen. Er lernt dabei selbst immer wieder Neues kennen und stößt auf spannende Ideen, die in der Praxis zu testen sind: Ein Übertragungsfahrrad für Live-Sendungen aus dem Sattel oder multilinguale Sendungsformen werden so in den Radioalltag integriert. Er betätigt sich außerdem zwischen Kunst und Dokumentation mit Video und Audio.

Sol Haring ist als freie Wissenschaftlerin, Erwachsenenbildnerin, Filmemacherin und Musikerin in Graz tätig. Nach Anstellungen als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der University of East London und der Universität Graz sowie einer Gastprofessur in NYC ist sie als Lektorin an österreichischen und deutschen Universitäten tätig. Ihr interdisziplinärer Forschungsansatz vernetzt Alterns- und Geschlechterforschung mit Film und Neuen Medien. Die Themen werden durch die Methode der Videografieforschung verbunden. Beispiele dazu finden sich unter: <http://videography.mur.at> und <http://solways.mur.at>.

Stefan Hartwig studierte in Münster und Wien Kommunikationswissenschaften, Neuere Geschichte, Völkerkunde und Allgemeine Sprachwissenschaft. Nach seiner Magisterarbeit über Bildkommunikation promovierte er über Einflüsse von Werbung und Öffentlichkeitsarbeit auf Medien und Gesellschaft. Hartwig wurde neben mehreren Praktika bei Zeitung und Zeitschrift, Pressestelle und Fernsehen bei der Bundeswehr u. a. als Presseoffizier ausgebildet und in verschiedenen Bereichen der Kommunikation eingesetzt. Er ist im Bereich Medien- und Öffentlichkeitsarbeit und journalistisch tätig.

Fritz Hausjell studierte Publizistik- und Kommunikationswissenschaft sowie Pädagogik an den Universitäten Salzburg und Wien. 1985 promovierte er zum Dr. phil., 2003 habilitierte er sich. Er ist aktuell außerordentlicher Professor am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien. Seine bevorzugten Forschungsgebiete sind der Journalismus im Dritten Reich und seine Folgewirkungen, Exiljournalismus, Migration und Medien sowie Medienpolitik. Einschlägige Veröffentlichungen sind etwa die Bücher „Journalisten für das Reich. Der ‚Reichsverband der deutschen Presse‘ in Österreich 1938–45“ (1993, 2010) und „Unerhörte Lektionen. Journalistische Spurensuche 1945–1955“ (2005). Seit 1986 ist Hausjell Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Medien & Zeit“.

Theo Hug ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienpädagogik und Kommunikationskultur sowie Sprecher des inter fakultären Forums Innsbruck Media Studies an der Universität Innsbruck. Zu seinen jüngsten Publikationen zählen: „Medien – Wissen – Bildung: Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume (gemeinsam mit Ronald Maier, Innsbruck 2010); „Visuelle Kompetenz“ (gemeinsam mit Andreas Kriwak, Innsbruck 2011) und „Activist Media and Biopolitics: Critical Media Interventions in the Age of Biopower“ (gemeinsam mit Wolfgang Sützl, 2012). Weblink: <http://hug-web.at/>.

Stefan Iske ist Juniorprofessor für Mediendidaktik und Medienpädagogik an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Er ist Diplom-Erziehungswissenschaftler und hat seine Dissertation 2007 an der Universität Duisburg-Essen mit dem Titel „Navigationsanalyse – Methodologie der Analyse von Prozessen der Online-Navigation mittels Optimal-Matching“ verfasst. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Bereich der Medienbildung, der Mediendidaktik, des informellen Lernens und der Digitalen Ungleichheit. Ein methodischer Schwerpunkt liegt auf der Analyse von Lern- und Bildungsprozessen aus Prozessperspektive, insbesondere in formalen und informellen Kontexten.

Andy Kaltenbrunner hat ein Studium in Politikwissenschaft und Pädagogik an der Universität Wien absolviert und ist seit über 20 Jahren auch im Bereich des Journalismus (u. a. Neue AZ, profil) tätig. Er ist Wissenschaftlicher Beirat der „Österreichischen Zeitschrift für Politikwissenschaft“ und erhielt Lehraufträge an mehreren europäischen Universitäten und Journalismusakademien. Er ist auch Director des executive MA Programms „International Media Innovation Management“ der DUW Berlin und Initiator und Entwicklungsteamleiter der Fachhochschul-Studiengänge „Journalismus“ (2003) sowie „Film, TV- und Medienproduktion“ (2011). Darüber hinaus ist er Gesellschafter der außeruniversitären Forschungseinrichtung Medienhaus Wien.

Matthias Karmasin ist Ordinarius am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Universität Klagenfurt. Er ist korrespondierendes Mitglied der philosophisch-historischen Klasse der Österreichischen Akademie der Wissenschaften und stv. Obmann der Kommission für vergleichende Medien- und Kommunikationsforschung. Er lehrte u. a. an der University of Vermont/Burlington und der University of Tampa/Florida. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Medienökonomie, Medienkonvergenz und Medienethik. Seit 2010 ist er Consortium Member und Ombudsmann des EU-Forschungsprojekts „MediaACT“ zum Thema Medienethik und Selbstkontrolle.

Christina Krakovsky studierte Publizistik- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Wien. Ihre Abschlussarbeit verfasste sie im Rahmen des Forschungsprojekts „Modes of Design. The Architectural Project as a Cultural and Social Process“. Derzeit absolviert sie darüber hinaus ein Studium der Vergleichenden Literaturwissenschaft. Während des Studiums war sie als Fachtutorin (Schwerpunkte: Raumsoziologie und Methodologie) tätig. Sie arbeitete des Weiteren als akademische Mitarbeiterin in Forschungsprojekten der Universität Wien und am Institut für Architektur und Entwerfen der Technischen Universität Wien. Sie ist redaktionell, fachlich und als Autorin im „Arbeitskreis für historische Kommunikationsforschung“ (AHK) und dabei insbesondere für das Fachjournal „Medien & Zeit“ aktiv.

Daniela Kraus ist Geschäftsführerin des *fjwm_forum journalismus und medien wien* (www.fjwm-wien.at) und dort für die Konzeption und Programmierung des Bildungsprogramms für JournalistInnen verantwortlich. Zuvor hat sie die außeruniversitäre Forschungseinrichtung Medienhaus Wien mitaufgebaut und geleitet. Kraus ist Autorin und Herausgeberin der Reihe „Journalisten-Report“, hat Curricula für akademische Studiengänge und andere Bildungsprogramme entwickelt und trägt an Hochschulen und Trainingseinrichtungen vor. Homepage: <http://www.fjwm-wien.at/wp/fjwmpersonen/daniela-kraus/>.

Gunther Kress ist Professor für Semiotik und Bildung am Institute of Education der Universität London. Seine Forschungsschwerpunkte: Bedeutungsbildung und Kommunikation in „contemporary environments“. Im Speziellen interessiert er sich dabei für die Entwicklung einer soziologischen und semiotischen Theorie multimodaler Kommunikation. Publikationen: „Social Semiotics“ (1988); „Before Writing: rethinking the paths to literacy“ (1996); „Reading Images: the grammar of graphic design“ (1996/2006); „Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication“ (2002) beide mit T. van Leeuwen; „Multimodal learning and teaching: the rhetorics of the science classroom“ (2001); „Literacy in the new media age“ (2003); „Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication“ (2010).

Susanne Krucsay hat 1992 die MEDIENIMPULSE ins Leben gerufen und sie als Chefredakteurin äußerst umsichtig betreut. 18 Jahre lang lag die gesamte inhaltliche Organisation der MEDIENIMPULSE in ihrer Verantwortung. Sie ist bis in die Gegenwart hinein Mitglied der erweiterten Redaktion der MEDIENIMPULSE. Im Rahmen ihrer beruflichen Laufbahn war sie Leiterin der Abteilung Medienpädagogik im bm:ukk und zeichnete als solche auch für den wegweisenden „Grundsatzerlass Medienerziehung“ (2001) verantwortlich. Als Mitglied in zahlreichen internationalen Gremien im Bereich Medienpädagogik und angesichts ihrer Tätigkeit im Rahmen der ExpertInnengruppe „Media Literacy“ der EU-Kommission kann sie auf zahlreiche Publikationen zur Mediendidaktik und Medienerziehung verweisen. Sie ist derzeit offiziell Beamtin im Ruhestand.

Otto Kruse ist Professor am Departement Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Er leitet die Arbeitsstelle Professionelles Schreiben. Nach dem Studium der Psychologie in Marburg und der Promotion und Habilitation in Berlin hat sich Kruse vor allem auf dem Gebiet der Schreibforschung und Schreibpädagogik profiliert und Unterrichtsmethoden für das wissenschaftliche Schreiben und zur Überwindung von Schreibhemmungen entwickelt. Er unterrichtet wissenschaftliches, journalistisches und literarisches Schreiben in mehreren Studiengängen. Seine Forschungsschwerpunkte sind vergleichende Genreforschung, Geschichte des Schreibens und Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens.

Lisa Leitenmüller studiert an der Universität Wien Vergleichende Literaturwissenschaften. Als Forschungspraktikantin im Filmarchiv Austria arbeitet sie vor allem zu folgenden Schwerpunktgebieten: Intermedialität, Filmgeschichte und Medientheorie. Bis dato erschienen ihre Arbeiten in der Biografie „Kurt Neumann. Gefangen zwischen zwei Kriegen“ und in MEDIENIMPULSE. Als Redaktionsassistentin arbeitet sie gerade an einer Sonderausgabe für „Künstliches Licht“ mit. Darüber hinaus ist sie auch als Rezensentin für die Zeitschrift „skug – Journal für Musik“ tätig.

Soheyl Liwani hat Politikwissenschaft an der Universität Wien studiert und zwischen 2007 und 2009 den postgradualen Universitätslehrgang „Public Communication“ absolviert. Er kann auf langjährige Berufserfahrung im Bereich der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zurückblicken und war u. a. als Pressesprecher von WienTV.org und in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für das Generalsekretariat der Arbeitsgemeinschaft für Sport und Freizeitkultur in Österreich (ASKÖ) tätig. Wie sein Beitrag in diesem Band belegt, hat er von 2009 an (und bis in die Gegenwart) die #unibrennt-Bewegung als einer ihrer Pressesprecher begleitet.

Axel Maireder ist seit 2009 als Universitätsassistent in Forschung und Lehre am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien tätig und arbeitet an seiner Dissertation zu öffentlicher Kommunikation in digitalen Medien, insbesondere Social Media. In diesem Kontext hat er in den letzten Jahren zahlreiche empirische Studien durchgeführt, zuletzt zur Praxis des „Sharing“ von Medieninhalten in Facebook und Twitter sowie zu den Konversationsnetzwerken der politischen Twittersphäre. Von 2007 bis 2009 war er in Forschungsprojekten zu Internet & Schule sowie Cybermobbing für das bm:ukk tätig. Axel Maireder ist Mitbegründer der Gruppe Internetforschung der Fakultät für Sozialwissenschaften seiner Universität und Mitglied des österreichischen Ethikrates für Public Relations.

Steffen Malo lauschte schon als Kind gern den Geschichten, die seine Großeltern und Eltern erzählten. Die narrativen Aspekte des Seins verfolgten ihn auch, als er sein erziehungswissenschaftliches Studium in Rostock mit einer Arbeit zu Märchen und neuen Medien abschloss. Nach medienpädagogischen Tätigkeiten in verschiedenen Projekten an der Universität Rostock entwickelte er dort das weiterbildende Fernstudium „Medien & Bildung“ mit. Seit 2005 schließlich verbringt er einen Teil seiner Zeit mit der anwendungsbezogenen Forschung zu Lernen, E-Learning oder Game-based Learning am Fraunhofer IGD in Rostock. Dort entstand auch das Lernspiel „Winterfest“, auf das sich sein Text in diesem Band bezieht. Den anderen Teil seiner Zeit verbringt er mit seiner großen Familie, gern auch Geschichten vorlesend.

Gudrun Marci-Boehncke studierte Germanistik und Geschichte an der Universität Gießen. Nach einer Lehrtätigkeit in den USA an der George Washington Univ./DC promovierte sie 1994 zum Dr. phil. mit einer Arbeit über die deutsch-jüdische Schriftstellerin Fanny Lewald. Sie hatte 1999 eine Max-Kade-Professur am Colorado College/CO inne und war 2001 Professorin für deutsche Literatur und ihre Didaktik an der PH Ludwigsburg. Seit 2010 ist sie Inhaberin des Lehrstuhls für deutsche Literatur/Elementare Vermittlungs- und Anwendungsaspekte an der TU Dortmund. Zurzeit ist sie u. a. Vorsitzende der AG-Medien im SDD und Vorsitzende der Gesellschaft für Medienbildungsforschung. Publikationen u. a. im Bereich (früh-) kindlicher und Jugend-Medienforschung und -didaktik sowie im Bereich Leseforschung und -förderung.

Matthias Marschik ist Historiker und Kulturwissenschaftler. Er ist als Lehrbeauftragter an den Universitäten Wien, Zürich, Salzburg und Klagenfurt tätig und hat zahlreiche Buchpublikationen und Fachbeiträge zu Alltags- und Populärkulturen – insbesondere des Sports – vorgelegt. Zuletzt: „Cultural Studies und Nationalsozialismus. Aspekte eines Geschichtsbildes“ (2011); „Valerie Walkerdine: Subjektivität – Feminismus – Psychoanalyse. Ein Reader“ (Hg. gem. mit B. Hipfl) (2011); „„Sind's froh, dass Sie zu Hause geblieben sind“. Mediatisierung des Sports in Österreich“ (Hg. gem. mit R. Müllner) (2010); Sport Studies (Hg. gem. mit R. Müllner, O. Penz und G. Spitaler) (2009).

Norbert Meder studierte Philosophie, Mathematik und Pädagogik an den Universitäten Mainz, München und Köln und promovierte in Köln 1974 in Philosophie. Ebendort habilitierte er sich 1984 im Fach Pädagogik. Von 1992 bis 2001 war Meder Professor für Informatik im Bildungs- und Sozialwesen an der Universität Bielefeld. Seit dem Wintersemester 2001/2002 ist er Professor für Allgemeine Systematische Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen. Seine

Forschungsschwerpunkte sind Bildungsphilosophie, Informationstechnologie in pädagogischen Handlungszusammenhängen, Wissensorganisation, Allgemeine Didaktik und Theorie der Wissensgesellschaft. Dabei hat er vor allem an der didaktischen Ontologie der Web-Didaktik gearbeitet und die Sprachspielertheorie als Bildungstheorie des Informationszeitalters entwickelt.

Konstantin Mitgutsch studierte Bildungswissenschaft mit den Nebenfächern Soziologie und Publizistik an der Universität Wien und der Humboldt-Universität zu Berlin. Von 2005 bis 2009 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und 2009 wurde er mit der Dissertation „Lernen durch Enttäuschung“ promoviert. Er forscht aktuell am Singapore-MIT GAMBIT Game Lab des Massachusetts Institute of Technology im Bereich Serious Games, Purposeful Game Design und Transformatives Lernen. Er ist Mitglied der Expertenkommission der Pan European Game Information (PEGI) und Program Chair der seit 2007 jährlich stattfindenden Vienna Games Conference (F.R.O.G.).

Ursula Mulley hat nach dem Volksschullehramt an der Pädagogischen Akademie Wien und zahlreichen Zusatzausbildungen (z. B. zur Stützlehrerin und Legasthenietrainerin) im Studium „eEducation“ an der Donau-Universität Krems Kompetenzen im Bereich des E-Learning erworben. Derzeit absolviert sie ein Doktoratsstudium „Deutsche Philologie“ an der Universität Wien, wobei ihr Fokus auf Deutsch als Zweitsprache liegt. Sie arbeitet dabei an der Entwicklung eines digitalen didaktischen Förderkonzepts für Kinder mit anderen Muttersprachen als Deutsch in der Grundschule. Gegenwärtig unterrichtet sie an der GEPS-Volksschule Brünner Straße in Wien und ist als Autorin und im Sprachförderzentrum Wien als Vortragende tätig.

Manuel Nagl studierte Neurowissenschaften sowie Publizistik- und Kommunikationswissenschaft an der Medizinischen Universität Wien und der Universität Wien. Seine publizistische Diplomarbeit behandelte Fragen der Rezeptionsforschung. Von 2005 bis 2010 war er als wissenschaftlicher Projektmitarbeiter sowie Projektleiter am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien tätig. Von 2008 bis 2010 arbeitete er als assoziierter Projektmitarbeiter im Clinical Neuroimaging Lab der Abteilung für Biologische Psychiatrie an der Medizinischen Universität Wien und erforschte u. a. Lernen und Informationsverarbeitung aus Sicht der Hirnforschung. Seit 2010 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Vortragender am Department für Wissens- und Kommunikationsmanagement der Donau Universität Krems tätig.

Tobias Nanz ist Kultur- und Medienwissenschaftler. Von 2001 bis 2009 arbeitete er an der Fakultät Medien der Bauhaus-Universität Weimar und wechselte im Anschluss als Postdoktorand an das Graduiertenkolleg „Transnationale Medienereignisse“ der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seit 2011 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Erfurt und Postdoktorand des Graduiertenkollegs „Mediale Historiographien“. Dort forscht er zu einer Medien- und Kulturgeschichte des Roten Telefons, zu den Medien der Krise und der (De)eskalation sowie zu Medien als Regierungstechnologien und Kulturtechniken. Publikation u. a.: „Grenzverkehr. Eine Mediengeschichte der Diplomatie“ (2010).

Otto Penz ist Adjunct Associate Professor am Department of Sociology der Universität Calgary und unterrichtet Soziologie und Politikwissenschaft – u. a. Theorie, Arbeitssoziologie, Consumerism und Gender – an der Universität Wien und an der Wirtschaftsuniversität Wien. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Soziologie des Sports, des Körpers, der Schönheit und Emotionen sowie die Arbeits- und politische Soziologie. Letzte Buchveröffentlichungen: „Schönheit als Praxis. Über klassen- und geschlechtsspezifische Körperlichkeit“ (2010); „Neoliberalismus und die Krise des Sozialen. Das Beispiel Österreich“ (hg. mit A. Grisold und W. Maderthaner) (2010).

Anu Pöyskö studierte Journalismus und Medienpädagogik an der Universität Tampere in Finnland. Sie hat langjährige Erfahrung in der medienpädagogischen Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Bereich. Sie ist Referentin für Medienpädagogik/Medienbildung in der Aus- und Fortbildung für PädagogInnen. Seit 2004 leitet sie das wienXtra-medienzentrum, eine der größten medienpädagogischen Praxiseinrichtungen Österreichs.

Katharina Prazuch ist in Wien aufgewachsen und dort momentan auch wohnhaft. Derzeit ist sie Studentin der Vergleichenden Literaturwissenschaft an der Universität Wien. Ihre vorwiegenden und sich erweiternden Interessen liegen in den Bereichen Intermedialität, Interdisziplinarität und Intertextualität in vielen (Kunst)Sparten. Sie ist darüber hinaus auch als Künstlerin tätig und kann auf mehrere Veröffentlichungen in „skog – Journal für Musik“ verweisen. Ihr Blog findet sich unter: <http://edelweissglut.blogspot.com>.

Mathias Rath studierte an der Katholischen Universität Eichstätt Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Germanistik. 1984 schloss er mit dem Diplom in Pädagogik ab. Danach war er am Lehrstuhl Philosophie der Katholischen Universität Eichstätt wissenschaftlicher Mitarbeiter. 1987 wurde er in Philosophie promoviert und habilitierte sich 1992 mit einer Arbeit zum Thema „Die Ordnung des Denkens. Untersuchungen zum Psychologismustreit in der deutschen Philosophie“. Neben seiner Hochschultätigkeit war Rath u. a. von 2001 bis 2006 Mitglied und ab 2004 bis 2006 auch Vorsitzender des Bildungsrats Baden-Württemberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Medienethik, empirische Mediennutzungsforschung sowie Grenzfragen zwischen Philosophie und Sozialwissenschaften.

Kristina Reich studierte Geschichte und Germanistik an der Universität Wien und kann auf langjährige Unterrichtstätigkeit in einer Wiener Hauptschule in Favoriten, dem 10. Wiener Gemeindebezirk, verweisen. Sie unterrichtete u. a. an der Wiener Wirtschaftsuniversität im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ für AustauschstudentInnen. Sie ist an der Islamischen Fachschule für Soziale Bildung in Wien tätig und unterrichtet Deutsch, Geografie, Wirtschaftskunde, Geschichte, Kommunikation sowie Präsentation und ist darüber hinaus für Radioarbeit und „interkulturelle Projekte“ zuständig. Sie gestaltet dabei Sendungen mit SchülerInnen und ist auch Mitglied der Wiener Radiobande.

Herbert Rosenstingl ist ausgebildeter Freizeit- und Medienpädagoge. Er studierte an der Universität Wien sowie der Donau-Universität Krems, wo er einen Masterabschluss (MA) in „Applied Game Studies“ erlangte. Für mehrere Jahre war er hauptberuflich in einer Jugendorgani-

sation tätig. Seit 1994 ist er im österreichischen Jugendministerium beschäftigt und u. a. mit den Arbeitsschwerpunkten Neue Medien und Medienpädagogik betraut. Er leitet die im Jugendministerium eingerichtete Medien-Jugend-Info sowie die Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen (www.bupp.at).

Caroline Roth-Ebner ist Medien- und Kommunikationswissenschaftlerin. Sie ist Assistenzprofessorin am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Arbeitsbereich „Neue Medien – Technik – Kultur“. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Digitale Medien und Kultur, Medien und Gender, Mediatisierung von Arbeit, Jugend/Kindheit und Medien. Aktuelles Forschungsprojekt „Arbeit in der Dynamik von Medien, Zeit und Raum“ (2007). Dissertation zum Thema „Identitäten aus der Starfabrik. Jugendliche Aneignung der crossmedialen Inszenierung ‚Starmania‘“ (2003). In ihrer Diplomarbeit behandelte sie Geschlechterkonstruktionen in Bravo-Foto-Romanen. Quereinsteigerin in die Wissenschaft nach Tätigkeit in der PR- und Medienbranche.

Sabrina Schrammel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland; ihr Arbeits- und Forschungsschwerpunkt umfasst den Themenkomplex der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung mit Fokus auf medienpädagogischen und schulpädagogischen Fragestellungen. Gegenstand ihrer aktuellen Forschungsarbeit sind (re-)produzierte Widersprüchlichkeiten professionellen LehrerInnenhandelns, welche sie – im qualitativen Forschungsparadigma verortet – untersucht. Weitere Informationen: <http://sabrinaschrammel.wordpress.com/>.

Michael Schuster hat an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg Politik- und Sportwissenschaft studiert und im September 2010 erfolgreich seine Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien abgelegt. Seitdem ist er im Schuldienst des Landes Niedersachsen am Gymnasium Ricarda-Huch-Schule Braunschweig als Sport- und Politiklehrer tätig. Zwischen 2000 und 2010 hat er Trainertätigkeiten im Fußball-Nachwuchsleistungszentrum des 1. FC Magdeburg ausgeübt und war zwischen 2002 und 2005 als studentische Hilfskraft am Institut für Sportwissenschaft der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg tätig, um Lehrveranstaltungen mit dem Thema „Fußball“ abzuhalten. Darüber hinaus hat er am Institut für Politikwissenschaft das transdisziplinäre Forum Magdeburg „transforma“ durchgeführt.

Felix Stalder ist Dozent am Studienbereich Neue Medien, Hochschule für Kunst und Gestaltung Zürich. Sein Schwerpunkt ist dabei die Medienökonomie. Zuvor absolvierte er einen Postdoc an der Queen's University in Kingston, Ontario, wo er sich mit Fragen der Überwachung beschäftigte. Von 1996 bis 2001 forschte er an der University of Toronto im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Dissertation zur Digitalisierung des Massenmediums Bargeld. Neben seiner akademischen Tätigkeit ist Felix Stalder Mitbegründer von „Openflows“, einem internationalen Open Source Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk. Er ist auch langjähriger Moderator der internationalen Mailingliste, die sich seit 1995 kritisch mit Phänomenen und Projekten an der Schnittstelle von Technologie, Politik und Kunst auseinandersetzt.

Felix Studencki studiert zurzeit Bildungsmanagement mit Medienswerpunkt an der Pädagogischen Hochschule in Wien und unterrichtet seit vier Jahren an einer Wiener Hauptschule die Fächer Englisch und Werken. Neben seiner Tätigkeit als Lehrer ist er auch als Medienpä-

dagogischer Referent des Stadtschulrates für Wien und Leiter der zentralen Arbeitsgemeinschaft Medien tätig und um die Konzeption und Umsetzung von Medienprojekten an Wiener Pflichtschulen bemüht. Über Schulpodcastsendungen hinaus ist er an der Produktion der Schülerfernsehsendung „OktoBus“ sowie diversen Schulradiosendungen beteiligt.

Christian Swertz studierte Erziehungswissenschaften, Psychologie und Informatik und ist derzeit Professor für Medienpädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien mit dem Schwerpunkt „Neue Medien“. Er ist Leiter der Wiener Medienpädagogik, deren Team sich mit Bildungstheorie der Medien, Mediendidaktik und E-Learning, pädagogischer Computerspielforschung und Medienbildung im schulischen und außerschulischen Bereich befasst. Darüber hinaus untersucht Swertz theoretische, empirische und praktische Aspekte des E-Learning und entwickelt Lernplattformen. Er ist Mitglied der Redaktion der MEDIENIMPULSE und dabei verantwortlich für das „Ressort Forschung“. Seine Homepage findet sich unter: <http://medienpaedagogik.univie.ac.at/personen/christian-swertz/>.

Anton Tantner diplomierte in Geschichtswissenschaften 1993 mit einer Arbeit zu den „Schlurfs“, einer Jugendsubkultur während des Nationalsozialismus. Seit 1995 ist er als Lehrbeauftragter an der Universität Wien tätig und war zwischen 1999 und 2002 Mitarbeiter im FWF-Projekt „Die Spur der Romantik in Wien“. 2004 promovierte er mit der Arbeit „Ordnung der Häuser, Beschreibung der Seelen – Hausnummerierung und Seelenkonskription in der Habsburgermonarchie“, um 2004/05 als Junior Fellow am Internationalen Forschungszentrum Kulturwissenschaften in Wien zu forschen. 2011 reichte er seine Habilitationsschrift „Adressbüros im Europa der Frühen Neuzeit“ an der Universität Wien ein. Homepage mit Publikationsverzeichnis: <http://tantner.net>.

Kurt Wachter studierte nach dem Besuch des Sportgymnasiums in Dornbirn Ethnologie und Afrikanistik an der Universität Wien und in Cape Coast (Ghana). 1997 war er Mitbegründer der antirassistischen Fußballkampagne „FairPlay. Viele Farben. Ein Spiel“ am vidc und ist seit 1999 Projektkoordinator des europäischen Netzwerks „Football Against Racism in Europe“ (FARE). Seine Arbeitsbereiche sind: antirassistische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Fußball, europäische Vernetzung sowie Sport & Entwicklung.

Michael Wagner ist seit 2005 Universitätsprofessor für technologieunterstütztes Lernen und Multimedia an der Donau-Universität Krems. Er beschäftigt sich vorwiegend mit partizipativen Mediensystemen sowie deren Einsatz im bildungstechnologischen Umfeld. Dabei interessieren ihn insbesondere auch Fragen der zunehmenden Demokratisierung der Medienproduktion innerhalb der Jugendkultur (z. B. YouTube, Machinima) sowie der Bildung kollektiver Intelligenz in digitalen Medienwelten. Sein Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Untersuchung des Mediums „Computerspiel“ als neues Leitmedium von Kindern und Jugendlichen. Publikationen: „Game\\Play\\Society“ (gemeinsam mit Christian Swertz, 2010).